Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9470740
Centre d'intérêt: 230

Les Cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'université : éléments d'un bilan des études au Québec / sous la direction de Miala Diambomba, Madeleine Perron, Claude Trottier. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1991.
ix, 265 p. : ill. ; 22 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et documents ; 10)

Résumé en quatrième de couv. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-89326-026-8

Vedette(s)-secondaire(s): Diambomba, Miala, éd * Perron, Madeleine, éd * Trottier, Claude, éd * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Cheminement scolaire * Population universitaire * Fréquentation scolaire * Travail rémunéré d'étudiant * Gestion du temps * Enquête sur les finissants * Chômage des diplômés * Placement * Adéquation études-emploi * Revue de la documentation * Statistiques * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

Identificateur(s) de sujet: Insertion professionnelle

L'objectif de cet ouvrage est de rendre compte des travaux d'un atelier de recherche sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants du premier cycle des universités du Québec. Il propose une revue des études effectuées sur ces sujets à partir des banques de données du MESS, des universités, d'organismes paragouvernementaux et de Statistique Canada. Il examine également la question du travail salarié pendant les études et la situation des diplômés du premier cycle en ce qui a trait au placement, au chômage et à l'adéquation études-emploi.

Type de document:

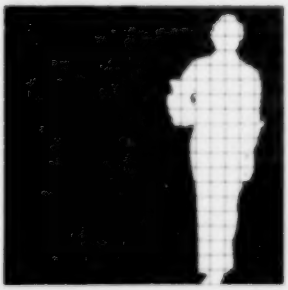
UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

# LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ

## ÉLÉMENTS D'UN BILAN D'ÉTUDES AU QUÉBEC

SOUS LA DIRECTION DE
Miala Diambomba
Madeleine Perron
Claude Trottier

SÉRIE ÉTUDES ET DOCUMENTS VOLUME 10, 1991



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

702280

94-70740

# LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ

## ÉLÉMENTS D'UN BILAN DES ÉTUDES AU QUÉBEC

SOUS LA DI RECTION DE

Miala Diambomba
Madeleine Perron
Claude Trottier

X07022809

## AVANT-PROPOS

Cette publication s'inscrit dans un processus de réflexion sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et des étudiants de premier cycle des universités du Québec, amorçé dans le cadre d'un atelier de recherche sur ce thème.

Les objectifs de cet atelier étaient: a) de dresser un bilan des études sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés universitaires de premier cycle du Québec, b) de cerner la problématique des recherches sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle, c) de discuter des méthodologies de recherche appropriées, et d) de définir un ensemble d'avenues et de priorités de recherche.

Cet atelier a été rendu possible grâce à une subvention obtenue dans le cadre du Programme de recherches stratégiques du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Les participantes et participants invités à l'atelier étaient a) des chercheuses et chercheurs des facultés des sciences de l'éducation et des sciences sociales qui ont déjà effectué des recherches sur des questions reliées au thème de l'atelier, b) des agentes et agents de recherche d'organismes gouvernementaux et para-gouvernementaux ayant déjà effectué des travaux sur la question et c) des représentantes et représentants des quatre «partenaires» suivants: le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science du Québec, le Conseil Supérieur de l'éducation, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec, et le Secrétariat d'état (Recherche et promotion de l'éducation, Section de l'aide à l'éducation). C'est dans le cadre d'une subvention de «développement de partenariats stratégiques» du CRSH, que ces dernières personnes ont accepté de s'associer à l'équipe responsable de l'atelier.

L'atelier s'est déroulé en deux étapes. L'objectif de la première rencontre, qui a eu lieu le 12 juin 1991, était de faire le bilan des études sur les cheminements scolaires des étudiantes et étudiants de premier

cycle des universités du Québec et sur leurs modes d'insertion professionnelle.

Les objectifs de la deuxième rencontre, prévue pour les 22 et 23 octobre 1991, sont a) de susciter une réflexion sur des perspectives théoriques qui, en sociologie et en économie de l'éducation, ont orienté le développement du champ de recherche sur l'insertion professionnelle et les relations entre le système scolaire et le système productif, b) de discuter de diverses méthodologies auxquelles on a eu recours dans ce champ de recherche, de leurs limites, de leur complémentarité et des enjeux théoriques sous-jacents au choix de ces méthodologies, et c) de déterminer de nouvelles pistes et priorités de recherche.

L'objectif de cette publication est de rendre compte des travaux de la première partie de l'atelier et, de façon plus spécifique, de présenter les éléments d'un bilan des études effectuées au Québec sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants universitaires. Plusieurs études ont en effet déjà été réalisées à partir des banques de données du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, des universités, d'organismes paragouvernementaux et de Statistique Canada, dans le cadre d'études conduites par des chercheuses et chercheurs appartenant à ces divers milieux. Il nous est apparu pertinent, dans un premier temps, de recenser ces études avant de poursuivre, dans un deuxième temps, notre réflexion sur des orientations théoriques et méthodologiques de ce champ de recherche de même que sur les priorités de recherche.

Ce Cahier du Labraps réunit donc les textes des communications relatives au bilan des recherches sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants du premier cycle des universités du Québec, présentées lors de la première partie de l'atelier. Les organisateurs de l'atelier tiennent à souligner que le contenu des exposés n'engage que leurs auteurs.

Nous tenterons dans l'introduction d'expliciter les questions sous-jacentes au thème de l'atelier et de situer chacune des communications par rapport aux objectifs de ce bilan. On trouvera aussi les

commentaires formulés par les personnes qui ont participé à la table ronde suite à la présentation des communications.

Cette publication a pu être réalisée grâce à une subvention obtenue en vertu du programme *Rapports et mémoires de recherche*, du Budget spécial de recherche de l'Université Laval, et grâce à l'aide financière du Vice-rectorat aux études de l'Université Laval. Nous tenons à remercier monsieur Jean-Claude Méthot, vice-recteur aux études, de son appui. Nos remerciements vont aussi à monsieur Roland Ouellet, directeur du Labraps, qui a rendu possible la publication des actes de cet atelier dans les cahiers du Labraps.

Miala Diambomba

Madeleine Perron

Claude Trottier

# TABLE DES MATIERES

**AVANT-PROPOS** ..... iii

**INTRODUCTION** ..... 1

**CHAPITRE I**

**LES CHEMINEMENTS UNIVERSITAIRES AU PREMIER CYCLE AU QUÉBEC: UNE MOSAIQUE A EXPLORER, par Renée Cloutier, Jacques LaHaye, Danielle Morneau** ..... 9

Introduction ..... 11
1. Les effectifs universitaires ..... 15
   1.1 Les inscriptions ..... 15
   1.2 Les personnes diplômées ..... 19
2. Les groupes sociaux ..... 21
   2.1 Les femmes, les hommes ..... 21
   2.2 Les jeunes, les adultes ..... 27
   2.3 Les francophones, les anglophones et les allophones .... 31
   2.4 Les autochtones, les non-autochtones ..... 33
   2.5 Les effectifs étudiants selon la concentration urbaine .... 33
   2.6 Les universités anglophones, les universités francophones du Québec ..... 34
   2.7 Les étudiantes et étudiants non québécois ..... 39
   2.8 Les riches, les pauvres ou héritières, héritiers ..... 40
3. Les cheminements d'études ..... 42
4. Comparaison: Québec/Ontario/Canada ..... 51
5. Politiques en enseignement supérieur ..... 55
Conclusion ..... 58
Bibliographie ..... 65
Annexes ..... 75

## CHAPITRE II

**LE TRAVAIL SALARIÉ PENDANT LES ÉTUDES, par Dalida Poirier** ..... 93

Introduction ..... 95
1. Les écrits sur le sujet ..... 97
   1.1 Les problématiques abordées ..... 98
   1.2 L'état de la question ..... 100
2. La description du travail pendant l'année scolaire ..... 103
   2.1 La situation chez les étudiantes et étudiants à temps com complet à l'UQAM ..... 103
   2.2 Les caractéristiques des emplois occupés par les étudiants ..... 104
3. La population étudiante face au travail et les motifs de cette pratique ..... 105
   3.1 Description de la population des travailleurs selon les caractéristiques sociodémographiques ..... 105
   3.2 Qui travaille selon les conditions de vie spécifique ..... 109
   3.3.Les caractéristiques scolaires des étudiants ..... 112
   3.4 Les motifs déterminants dans le fait de combler ou non un emploi ..... 115
4. La gestion du temps des étudiants ..... 117
5. Les impacts du phénomène ..... 122
Conclusion ..... 126
Bibliographie ..... 129

## CHAPITRE III

**DE L'UNIVERSITÉ AU MARCHÉ DU TRAVAIL:ÉTAT DE LA SITUATION DES DIPLOMÉES ET DIPLOMÉS QUÉBÉCOIS DE PREMIER CYCLE,**
**par Danielle Pageau et Pierre CHENARD** ..... 133

Préambule ..... 135
1. Les indicateurs de l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du premier cycle des universités québécoises .... 135
   1.1 Notes méthodologiques ..... 136
   1.2 La promotion de 1985 ..... 139
   1.3 Les indicateurs d'insertion professionnelle ..... 141
   1.4 Conclusion ..... 175
2. La relation formation/emploi chez les diplômées et diplômés du premier cycle universitaire québécois ..... 178
   2.1 Notes méthodologiques ..... 179
   2.2 L'individu ..... 180
   2.3 Les employeurs ..... 220
   2.4 Les universités ..... 223
3. Limites et perspectives ..... 227
   3.1 Les limites de fond ..... 227
   3.2 Les limites sur le plan ponctuel ..... 229
   3.3 Les perspectives ..... 234
Bibliographie ..... 241
Annexe ..... 245

## CHAPITRE IV

**RESUMÉ DES COMMENTAIRES FORMULÉS LORS DE LA TABLE RONDE, SUITE A LA PRÉSENTATION DES COMMUNICATIONS**
**par Nadia Assimopoulos, Miala Diambomba, Yvon Lussier** ..... 251

# INTRODUCTION

Nous tenterons, dans cette introduction, de préciser un ensemble de questions sous-jacentes aux recherches sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle, et de situer chacune des communications présentées dans le cadre de l'atelier par rapport aux objectifs du bilan des travaux de recherche effectuées au Québec.

Quand on essaie d'examiner les questions sous-jacentes au études qui portent sur les **cheminements scolaires des diplômées et diplômés des universités**, on constate que, dans le contexte de la démocratisation des années 60 et 70, les études ont sutout porté sur le problème de l'accessibilité à l'enseignement post-secondaire. On a d'abord visé à vérifier dans quelle mesure les objectifs d'égalité d'accès à l'enseignement supérieur avait été atteints. On a par la suite constaté, à cause notamment du taux élevé d'abandon, que l'accessibilité ne se mesure pas seulement par le nombre d'étudiantes et d'étudiants à l'entrée mais aussi le nombre de ceux et celles qui obtiennent leur diplôme. On a pris conscience qu'on ne pouvait se limiter à mesurer l'accès proprement dit et qu'on devait analyser les taux de diplomation et divers aspects des cheminements scolaires. On s'est alors aperçu que, si l'on connaissait assez bien les principales caractéristiques des clientèles qui accèdent à l'université, on connaissait encore mal leur cheminement universitaire.

C'est ainsi qu'on en est venu à s'interroger sur les divers modes de fréquentation universitaire et sur les parcours scolaires empruntés par les étudiantes et étudiants. L'augmentation des effectifs étudiants s'est accompagnée, depuis au moins une décennie, d'une diversification marquée des clientèles, des modes de fréquentation universitaires et des parcours de formation. Les principaux indicateurs de la diversification des clientèles sont la proportion des femmes inscrites à l'université et la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui reviennent aux études après avoir été sur le marché du travail à la suite de l'obtention d'un premier diplôme ou de l'interruption de leurs études. Les principaux indicateurs de la diversification des modes de fréquentation sont le taux de fréquentation à temps partiel, le pourcentage des

étudiantes et étudiants qui partagent leur temps entre les études et le travail, le taux interuption des études.

Cette diversification des clientèles et des modes de fréquentation a d'ailleurs coïncidé avec la multiplication des voies d'accès (programmes courts, bases d'admission autres que le diplôme d'études collégiales, etc.) surtout dans les universités francophones. De plus, les parcours scolaires ne sont plus aussi exclusivement «linéaires» qu'auparavant, où la séquence habituelle était études collégiales, baccalauréat, maitrise, doctorat. Qu'on songe aux fréquents changements de programmes, à la poursuite des études en vue d'un deuxième baccalauréat plutôt que de s'inscrire à des études de 2e cycle, au «retour» à un programme de certificat ou même à un programme d'études collégiales après un baccalauréat ou une maîtrise, etc. Certains programmes servent de voie d'attente en vue d'accéder à un autre programme, souvent contingenté et plus valorisé (ex: activité physique ou biologie avant de faire une demande d'admisson en médecine). D'autres programmes de premier cycle ont tendance à admettre une proportion d'étudiantes et d'étudiants qui détiennent déjà un diplôme de 1er cycle (médecine, droit) .

Ces tendances (diversification des clientèles, des modes de fréquentation et des parcours de formation) ne sont pas sans soulever un ensemble d'interrogations sur les cheminements scolaires:

a) quel impact a eu la diversification des clientèles sur les cheminements scolaires des étudiantes et des étudiants, notamment en ce qui a trait aux inscriptions à temps complet et à temps partiel, aux interruptions des études, aux abandons, au taux de diplômation?

b) certains ont conclu à l'émergence de nouveaux modes de fréquentation universitaires; ne devrait-on pas y voir plutôt la généralisation de certaines pratiques moins répandues auparavant ?

c) en quoi les divers parcours de formation que les étudiantes et étudiants empruntent témoignent-ils de nouveaux modes de sélection de la part des universités, de stratégies nouvelles de la part des personnes désirant accéder au programme de leur choix ou encore se réorienter à l'intérieur du système d'enseignement universitaire ou sur le marché du travail ?

**Revision linguistique**: Lisette Moreau

**Présentation**: Céline Côté
Marie-Thérèse Duquette
Margo Paquet

71-2015
702280

Dépôt légal, 3e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-026-8
© LABRAPS

d) le cheminement scolaire de beaucoup d'étudiantes et d'étudiants est devenu «irrégulier», entrecoupé d'arrêts plus ou moins longs des études, et de détours par le marché du travail, qui, aux yeux de certains analystes entraînent un allongement de la durée des études, et sont la source de nombreux abandons. Ce jugement est-il fondé ? Le phénomène est-il généralisé ou particulier à certains champs d'études ou certains types de programmes ? Quelles sont les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiantes et étudiants qui ont un cheminement «irrégulier»? Quel en est l'impact sur la qualité de la formation?

e) Quelle est l'ampleur du partage études-travail selon les champs d'études et quel en est l'impact sur la qualité de la formation et sur la persévérance scolaire? Ce partage étude-travail témoigne-t-il de la faculté d'adaptation des étudiantes et étudiants à une conjoncture ou à des contraintes économiques, de la souplesse des organisations universitaires à l'égard de leurs "nouvelles" clientèles, de la difficulté des universités de maintenir des exigences élevées, d'une nouvelle façon que les étudiantes et étudiants ont de se définir par rapport aux études?

f) Quelles stratégies les établissements universitaires ont-ils arrêtées face à ces nouvelles tendances? Les considèrent-ils commes des réalités nouvelles auxquelles ils devraient chercher à s'adapter ou comme des anomalies qu'ils devraient contrer?

g) Au-delà de ces interrogations sur la nature, la configuration et la diversité des cheminements scolaires, comment, sur un plan théorique, rendre compte de la diversification des modes de fréquentation universitaire et des différences qu'on y observe selon les champs d'études ? Quel éclairage peuvent y projeter les modèles d'analyse de la sociologie et de l'économie de l'éducation ?

En ce qui concerne **l'insertion professionnelle**, la toute première question a trait au chômage des diplômées et diplômés. Se sont-ils trouvé un emploi ou sont-ils confrontés à une période de chômage plus ou moins longue? En quoi la situation des étudiantes et étudiants qui ont quitté avant d'obtenir leur diplôme est-elle différente de celle des personnes diplômées? La situation des étudiantes et étudiants des universités à cet égard est-elle comparable à celle des étudiantes et

étudiants qui quittent le système scolaire après le cégep et l'école secondaire?

Toutefois le taux de chômage n'est qu'un des indicateurs à considérer dans l'analyse de l'insertion professionnelle. Il importe, en effet, de se demander combien de temps il a fallu aux diplômées et diplômés pour trouver un emploi à plein temps au terme de leurs études, si ceux et celles qui ont trouvé du travail occupent un emploi à temps plein ou à temps partiel, un emploi permanent (i.e. à durée indéterminée) ou temporaire, lié ou non à leur formation.

Plusieurs pressions sont exercées sur les universités afin qu'elles «professionnalisent» davantage leurs programmes de formation, alors que d'autres pressions s'exercent pour qu'elles mettent davantage l'accent sur la formation fondamentale au premier cycle. Quelles stratégies les établissements universitaires et les étudiantes et étudiants eux-mêmes développent-ils à cet égard?

Comment les entreprises élaborent-elles leurs propres stratégies d'embauche de personnel qualifié? Comment conjugent-elles leurs initiatives de formation en cours d'emploi avec leurs pratiques d'embauche en vue de mobiliser la main d'oeuvre dont elles ont besoin ?

Sur le plan théorique, une des premières questions qui se pose a trait à la notion même d'insertion professionnelle. Le concept demeure très difficile à cerner de sorte qu'on se trouve dans la situation paradoxale d'une utilisation fréquente du concept et d'une quasi-absence de définition. Étant donné que la notion renvoie à une période dans le temps et à un processus, la question du début et de la fin de l'insertion se pose: quand débute-t-elle? quand se termine-t-elle? En rapport avec la fin de l'insertion, quelle distinction établit-on entre un changement d'emploi en cours d'insertion et la mobilité professionnelle?

Par ailleurs, quelle est l'importance de la formation reçue dans l'accès à l'emploi, et aux premiers emplois en particulier, comparativement à d'autres facteurs tels que l'organisation du travail, les politiques d'embauche, la propriété des entreprises, la conjoncture économique, la chance de pouvoir compter sur un réseau de relations, l'initiative personnelle, les valeurs qu'on privilégie relativement au travail, la discrimination dont certains groupes sont l'objet, les aspirations et les

stratégies des individus et des familles auxquelles ils appartiennent, etc..

Plusieurs se préoccupent de la relation entre la formation et l'emploi. Quand y a-t-il correspondance? Quels en sont les indicateurs? Jusqu'à quel point des étudiantes et des étudiants sont-ils sur-qualifiés par rapport aux emplois qu'ils occupent? La correspondance formation-emploi est-elle un indicateur de la fin de la période d'insertion? Y a-t-il lieu de remettre en question le postulat d'une correspondance formation-emploi? Dans ce contexte, les chercheuses et chercheurs sont amenés à s'interroger sur la dynamique des relations entre le système éducatif et le système productif, sur les stratégies des étudiantes et étudiants, des établissements universitaires et des entreprises, de même que sur la notion même de qualification.

Ce sont là quelques-unes des interrogations sous-jacentes au thème de l'atelier. Nous ne prétendons pas que les interrogations que nous avons formulées à grand trait sont exhaustives. Elles permettent cependant d'illustrer les préoccupations qui sont à l'origine du développement de ce champ de recherche en émergence et encore peu organisé.

L'objectif de l'atelier de recherche était d'aborder certaines de ces interrogations. Dans la première partie de l'atelier qui fait l'objet du présent ouvrage, on a voulu établir un bilan des recherches sur les cheminements et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de premier cycle du Québec. Ces bilans avaient pour but d'examiner, dans la mesure où des données étaient disponibles, les tendances observées concernant l'ensemble des étudiantes et étudiants québécois ou, à défaut, des populations plus restreintes, et les différences selon le sexe, l'âge, l'origine sociale, les champs disciplinaires et d'autres variables pertinentes. L'objectif était aussi de déterminer les limites des travaux recensés, de même que les éléments à élucider, et de dégager la signification des résultats de recherche du point de vue des modes de fréquentation universitaire, de l'organisation des études et des politiques de l'enseignement universitaire.

Dans leur article intitulé « Les cheminements universitaires au premier cycle au Québec: une mosaïque à explorer », Renée Cloutier, Jacques LaHaye et Danielle Morneau brossent un tableau des effectifs universi-

taires en tenant compte des cycles d'études, des régimes d'études (temps complet, temps partiel), des secteurs disciplinaires, et des types de programmes (certificats et baccalauréats). Ils en retracent en outre l'évolution de 1971 à 1987. Pour ce qui est des inscriptions et de l'obtention du diplôme, ils mettent en relief , les différences observées selon le sexe, l'âge, l'appartenance linguistique, la fréquententation d'une université dans les grands centres urbains ou en région et l'origine sociale. Ils font aussi une revue des travaux sur les cheminements d'études, notamment sur les changements de programme, les interruptions d'études, les abandons et la durée des études. Ils procèdent enfin à une brève comparaison des inscriptions et des taux de diplomation au Québec, en Ontario et dans l'ensemble du Canada selon le cycle d'études et diverses caractéristiques sociodémographiques des étudiantes et étudiants et de leurs cheminements.

Une des principales conclusions qui se dégage de leur analyse est que l'on ne peut plus parler au Québec d'une population étudiante universitaire de premier cycle homogène puisqu'elle est composée d'une mosaïque dont les caractéristiques gagneraient à être mieux cernées. Les auteurs font ressortir de plus que les étudiantes et étudiants ne cheminent plus dans le système d'enseignement postsecondaire selon un processus linéaire et uniforme, que les modes de fréquentation universitaire se sont diversifiés et qu'il y aurait lieu d'analyser les stratégies utilisées à cet égard.

Pour sa part, Dalida Poirier, dans son article « Le travail salarié pendant les études », pose le problème du partage études-travail chez les étudiantes et étudiants universitaires. Après avoir fait brièvement le point sur les écrits qui traitent du travail rémunéré durant les études, l'auteure présente les résultats d'une recherche sur les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle de l'Université du Québec à Montréal.

Elle s'emploie d'abord à décrire le travail rémunéré durant l'année scolaire, à circonscrire l'ampleur du phénomène et à dégager les caractéristiques des emplois qu'ils occupent (travail à temps complet ou à temps partiel, secteurs d'emploi, stabilité dans l'emploi, rémunération). L'auteure analyse ensuite les caractéristiques sociodémographiques (sexe, état civil, âge, origine sociale, statut parental, lieu de résidence) et scolaires (secteurs d'études, types de programme) de

ceux et celles qui travaillent durant l'année scolaire, de même que les motifs qui les incitent à occuper un emploi. Puis, dans une analyse de la gestion du temps, l'auteure décrit l'utilisation que les étudiantes et étudiants font de leur temps dans une semaine type selon le statut d'emploi, le nombre d'heures consacrées aux cours et aux autres composantes de leurs études et le secteur d'études. Enfin, elle essaie d'évaluer l'impact du travail salarié sur le nombre d'heures consacrées aux diverses composantes de leurs études et sur la moyenne qu'ils obtiennent à la fin du trimestre.

Enfin, Danielle Pageau et Pierre Chenard traitent de l'insertion professionnelle dans un article intitulé « De l'université au marché du travail: état de la situation des diplômées et diplômés québécois du premier cycle ».

Dans la première partie, l'analyse de Danielle Pageau porte sur certains indicateurs d'insertion professionnelle des diplômées et diplômés de 1985 à partir des données recueillies dans le cadre de l'enquête « Relance » du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec. En tenat compte du sexe et des secteurs disciplinaires, elle décrit d'abord la situation des diplômées et diplômés du point de vue de l'emploi, de la poursuite des études, de l'inactivité et de la recherche d'emploi, un ou deux ans après l'obtention du baccalauréat. Elle analyse ensuite les taux de chômage, les taux de placement dans un emploi à temps plein, le revenu, le temps d'obtention d'un premier emploi à temps plein, les taux de placement dans un emploi permanent et la mobilité professionnelle.

Dans la deuxième partie, Pierre Chenard traite de la relation formation / emploi. Il aborde l'analyse de cette relation du point de vue de l'étudiante et de l'étudiant qui entre sur le marché du travail. Il analyse les taux de relation formation / emploi selon les secteurs disciplinaires et le sexe, et examine les motifs invoqués par les diplômées et diplômés pour ne pas avoir trouvé un emploi lié à leur formation. Il discute ensuite des différentes mesures de la relation formation-emploi. Il essaie enfin de rendre compte du point de vue des employeurs et des universités.

Les deux auteurs terminent leur article par une réflexion sur les limites des analyses effectuées au regard de la relation formation / emploi et

sur des perspectives d'analyse qu'il y aurait lieu d'explorer dans les recherches à venir.

# CHAPITRE I

## LES CHEMINEMENTS UNIVERSITAIRES AU PREMIER CYCLE AU QUÉBEC UNE MOSAIQUE A EXPLORER

**Renée Cloutier**
Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'éducation,Université Laval

avec la collaboration de

**Jacques La Haye**
Ministère québécois de l'Enseignement supérieur et de la Science
Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires

**Danielle Morneau**
Étudiante au doctorat, Administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'éducation,Université Laval

## INTRODUCTION

Le Québec a connu une expansion considérable de son système d'enseignement supérieur depuis le début des années 70. Cette croissance s'observe par le nombre d'établissements scolaires et principalement par le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans les collèges et les universités ainsi que par la hausse des taux de diplomation. Cet essor phénoménal qu'a connu le Québec ne lui est pas particulier. Le même mouvement s'observe dans les autres pays à économie capitaliste avancée. En 1986 le Canada se classait en tête de liste, derrière les Etats-Unis, pour la plus grande proportion des jeunes âgés de 20 à 24 ans inscrits au 3e ordre d'enseignement (Secrétariat d'État 90: tableau 10.4; OCDE 89).

Cette croissance des effectifs universitaires se maintient, contrairement aux prévisions basées sur la décroissance dans la population du groupe d'âge des 18-24 ans. Ce dernier représente encore, comme nous le verrons, le groupe majoritaire dans les universités québécoises, malgré sa décroissance numérique dans l'ensemble de la population du Québec. Une plus grande rétention des jeunes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial constituerait l'un des facteurs permettant d'expliquer cette expansion des inscriptions universitaires. Et, contrairement aux Etats-Unis où le taux de diplomation au secondaire est déjà plus élevé, il y aurait au Canada et au Québec une possibilité d'accroissement des effectifs universitaires si les taux de rétention étaient encore plus élevés aux ordres d'enseignement antérieurs. (Pineo, Goyder 88:41).

Plusieurs facteurs sont avancés pour expliquer cette croissance phénoménale des inscriptions universitaires à travers le monde. Les transformations et les développements occasionnés par le passage d'une société industrielle à une société basée sur la connaissance, dans laquelle l'université serait devenue l'institution-type comme la manufacture l'avait été au XIXe siècle, font partie de ces explications (Anisef 89; Dandurand, Trépanier 86).

Les changements d'ordre économique liés à ces transformations de même que l'acquisition de diplômes, perçue par les jeunes et les adultes comme un moyen de faciliter leur insertion professionnelle, ne sont pas les seuls critères d'explication à la hausse du taux de fré-

quentation des universités. Des mouvements sociaux plus globaux tels que le mouvement féministe, celui de la crise identitaire de plusieurs groupes, dont le groupe des francophones au Québec, la transformation des valeurs sociales ainsi que de nouvelles dynamiques possibles entre les groupes et chez les individus eux-mêmes sont au coeur des changements et de la croissance des effectifs universitaires. La fréquentation universitaire fait maintenant partie des valeurs sociales ou encore elle s'inscrit dans des stratégies nouvelles visant à orienter ou modifier les itinéraires de vie d'un grand nombre de gens.

En outre, cette augmentation importante des effectifs universitaires et les transformations qui s'y observent, notamment sur le plan de la fréquentation plus grande des cycles supérieurs d'enseignement, de certains secteurs disciplinaires et de certains types d'institution, sont analysées comme des stratégies de distinction des élites en vue de s'assurer le maintien de leurs positions économiques et politiques privilégiées (Collins 79; Beaudelot, Benoliel, Cukrowicz, Establet 81; Dandurand, Trépanier 86; Bourdieu 89; Cloutier 90b).

Cette croissance des clientèles dans les universités québécoises peut-elle être diagnostiquée comme étant le reflet d'une d'accessibilité élargie des groupes traditionnels d'étudiants, pour utiliser les termes de Dandurand (89), ou de démocratisation réelle par sexe, par classe sociale, par groupe linguistique ou ethnique (Dandurand 89, Cloutier 90)? Cette croissance traduit-elle des modifications sur le plan des cheminements universitaires, par rapport aux groupes qui fréquentent les universités québécoises et aux cheminements de ceux-ci? Pouvons-nous parler de groupes homogènes et de cheminements homogènes ou d'hétérogénéité? Quel bilan pouvons-nous faire à partir des données disponibles au Québec?

Le mandat qui nous a été confié, dans le cadre de cet atelier, porte sur les diverses caractéristiques des cheminements universitaires de premier cycle au Québec: inscriptions, régimes d'étude, secteurs disciplinaires, changements de programme, interruptions/abandons, durée des études, diplomation. Ces caractéristiques, selon les données disponibles au Québec, sont mises en relation avec le sexe des individus, l'âge, l'origine sociale, la langue maternelle, le statut de résidence au Canada des étudiantes et étudiants, la langue des institutions universitaires et leur lieu géographique.

Le bilan que nous avons pu faire est, comme vous le verrez, très inégal en fonction des variables retenues. Notre rôle consistait également à préciser les mailles faibles et à proposer des avenues de recherche pour arriver à comprendre de façon dynamique les cheminements universitaires de premier cycle et à permettre d'éclairer les démarches organisationnelles des actrices et acteurs sociaux engagés dans l'enseignement supérieur au Québec.

La plus grande partie de notre travail porte sur les cheminements universitaires de premier cycle au Québec et les recoupements de ces pratiques selon des variables socio-économiques et institutionnelles. Nous avons accordé, en fonction des données disponibles, une attention particulière à la dimension historique de ces phénomènes.

Les informations à la base de notre documentation sont tirées principalement des données statistiques de la population universitaire québécoise compilées par différents organismes gouvernementaux et parapublics. Une première analyse comparative de ces diverses sources documentaires avait été effectuée par Renée Cloutier en 1990. La collaboration de Jacques La Haye, a rendu possible la mise à jour des données déjà utilisées dans l'étude de Cloutier (90b).

Ces données statistiques ne sont pas uniformes, en particulier lorsque nous voulons en faire une lecture historique. C'est là une partie des contraintes de bilan et d'analyse dont nous traiterons en conclusion. Par ailleurs, nous avons fait une recherche bibliographique portant sur les thèmes de notre communication dans *La revue canadienne de l'enseignement supérieur*. Nous avons inclus ces contributions dans le bilan qui suit.

Dans une première partie, *Les effectifs universitaires*, nous abordons l'évolution de la population étudiante universitaire québécoise en fonction des paramètres suivants: cycles d'études, régimes d'études au premier cycle, grands secteurs disciplinaires, types de programme. Dans une seconde partie, *Les groupes sociaux*, nous regardons l'évolution de la population étudiante universitaire québécoise en fonction des mêmes paramètres mais, cette fois, selon l'appartenance sexuelle des étudiantes et des étudiants, leur origine socio-économique, leur âge, leur langue maternelle, leur statut de résidence au Ca-

nada, leur appartenance ou non aux premières nations canadiennes. Nous traitons en outre dans cette deuxième partie de l'évolution des effectifs universitaires québécois au premier cycle selon la langue - français ou anglais- des institutions universitaires et leur lieu géographique.

Dans une troisième partie, *Les cheminements d'études*, nous avons regroupé les recherches qui traitaient des effectifs universitaires en fonction des cheminements d'études vus sous les angles des changements de programme, de la persévérance et des interruptions d'études. En quatrième partie, *Comparaison:Québec-Ontario-Canada*, nous présentons de façon très succinte une comparaison des effectifs étudiants universitaires québécois avec ceux du Canada et de l'Ontario. Dans une cinquième partie, nous traitons de certaines études portant sur l'analyse de politiques institutionnelles ou gouvernementales en enseignement supérieur.

Enfin, en conclusion, nous essayons de dégager, à la suite de notre analyse, les grandes tendances des cheminements et des modes de fréquentation universitaire au Québec et nous indiquons les mailles faibles observées dans ce survol des analyses réalisées au Québec.

# 1. LES EFFECTIFS UNIVERSITAIRES

## 1.1 Les inscriptions

«En 1971, les universités québécoises accueillaient quelque 94 000 étudiantes et étudiants. En 1988, les universités en ont accueilli plus de 241 000, soit un nombre deux fois et demie supérieur à celui d'il y a dix-sept ans. Le rapport du nombre d'inscriptions sur la population de 18-29 ans s'est ainsi hissé de 7% à 18% au cours de cette période» (La Haye 91: 7) Les chiffres correspondants, basés sur les données provisoires compilées pour le trimestre d'automne 1990, font état de 245 454 étudiantes et étudiants (en nombre absolu) fréquentant les universités québécoises, ce qui représente un rapport du nombre d'inscriptions sur la population des 18-29 ans de 19,1% (La Haye, données non publiées).

### • Cycles d'études

Les étudiantes et étudiants de premier cycle constituent, ce qui n'est pas une surprise, la clientèle majoritaire dans les universités québécoises. Au trimestre d'automne 1987, ce groupe représentait 85,3% des effectifs étudiants. Les effectifs de deuxième cycle regroupaient 12,2% de la population étudiante et ceux de troisième cycle 2,5%. Au trimestre d'automne 1989, les pourcentages correspondants étaient de 84,0%, 13,3% et 2,7%. Les données provisoires du trimestre d'automne 1990 indiquent la répartition suivante: 84,8% des effectifs au premier cycle, 12,3% au deuxième cycle et 2,9% au troisième cycle (La Haye, données non publiées). (Voir Annexe 1, Tableau 1).

### • Régimes d'études au premier cycle

Les étudiantes et les étudiants dont le mode de fréquentation universitaire est de s'inscrire à **temps complet** ne représentaient plus, au trimestre d'automne 1987, le principal régime d'études au premier cycle. En effet, à l'automne 1987 au Québec, 49,3% de l'effectif étudiant au premier cycle était inscrit à temps complet comparativement à 59,8% au trimestre d'automne 1971. L'inscription à un régime d'études à temps complet a cependant connu une progression positive au trimestre d'automne 1987 par rapport à celui

de 1971[1], passant de 100,0 à 208,9. La progression du côté de l'inscription aux études à **temps partiel** a toutefois été beaucoup plus importante, passant de 100,0 à 318,4 au premier cycle pour la même période (La Haye 89: 41).

La fréquentation universitaire à **temps partiel** est une caractéristique actuelle d'un bon nombre d'étudiantes et d'étudiants québécois. Notons cependant que la progression des effectifs étudiants inscrits à temps partiel s'est stabilisée depuis quelques années. La représentation des étudiantes et des étudiants inscrits à temps partiel au premier cycle a atteint un sommet au trimestre d'automne 1983, 53,3%[2]. Ce pourcentage a par la suite baissé pour atteindre 50,7% au trimestre d'automne 1987 (La Haye 89: 41). Ce pourcentage était le même au trimestre d'automne 1989 et les prévisions pour l'automne 1990 étaient de 49,5%. Il se pourrait que, pour diverses raisons, nous ayons atteint un plafond en ce qui concerne la population inscrite à temps partiel au premier cycle dans les universités québécoises. L'augmentation des frais de scolarité pourrait-elle être à l'origine de cette tendance, du moins pour une partie de ces étudiantes et étudiants inscrits à temps partiel?

Dans un article portant sur les clientèles à temps partiel dans les universités canadiennes, Anisef (89) insiste sur le peu de recherches faites sur ce sujet et formule l'hypothèse de l'existence de divers groupes qui fréquentent les universités à temps partiel.

- **Cycles et régimes d'études**

La progression de la clientèle au premier cycle a été plus importante que celle aux deuxième et troisième cycles si l'on compare l'indice d'augmentation du trimestre d'automne 1987 par rapport à celui de l'automne 1971[3] . C'est cependant, au niveau du premier cycle, la progression plus rapide de la clientèle à temps partiel compa-

---

1 Trimestre de base 1971= indice 100,0.

2 Il se pourrait que cette hausse reflète la faiblesse de l'économie qui a atteint un point culminant en 1982 au Québec (Bureau de la statistique du Québec, 1986).

3 Trimestre de base 1971= indice 100,0.

rativement à celle inscrite aux études avancées qui semble expliquer cette prédominance.

**Évolution des inscriptions aux divers cycles et régimes d'études**
(automne 1971, automne 1987)

| | Automne 1971 | Automne 1987 |
|---|---|---|
| 1er cycle | 100,0 | 253,0 |
| 2e+3e cycles | 100,0 | 242,8 |
| 1er cycle Temps complet | 100,0 | 208,9 |
| 1er cycle Temps partiel | 100,0 | 318,4 |

(Données constituées à partir de La Haye 89: 41)

En résumé, la majorité des clientèles universitaires est encore inscrite au premier cycle. Si on exclut la population à temps partiel au premier cycle, la progression des effectifs des deuxième et troisième cycles a été plus forte pendant la période allant du trimestre d'automne 1971 à celui de 1987.

- **Grands secteurs disciplinaires au premier cycle**

Depuis le trimestre d'automne 1982, la répartition de la clientèle universitaire[1] entre les quatre grands secteurs disciplinaires les plus fréquentés est assez stable. Nous indiquons ici les chiffres pour le premier cycle en fonction des trimestres d'automne de 1982, 1987 et 1989: sciences de l'administration (25,9%-26,4%-27,2%), sciences humaines (19,0%-19,7%-20,6%), sciences de l'éducation (10,3%-10,5-10,4%) et sciences appliquées (14,2%-13,6%-12,4%) (La Haye

1 Effectif étudiant des universités québécoises, de statut universitaire «régulier».

89: 49 et données non publiées). Les autres secteurs fréquentés étaient, par ordre d'importance, au trimestre d'automne 1989 les sciences de la santé (6,9%), les lettres (6,0%), les sciences pures (5,9%), les arts (4,2%) et le secteur plurisectoriel (3,8%). (Voir Annexe 1, Tableau 2).

- **Grands secteurs disciplinaires et régimes d'études au premier cycle**

Les secteurs disciplinaires se distinguent fortement entre eux selon le régime d'étude. Nous trouvons, à un bout du continuum à l'automne 1989, 59,8% des étudiantes et étudiants qui fréquentaient les sciences de l'administration à temps partiel; à l'autre bout nous retrouvons les étudiantes et les étudiants de sciences pures avec 21,5% d'entre eux fréquentant ce secteur à temps partiel au premier cycle. Entre ces deux extrêmes se retrouvent les secteurs des sciences de l'éducation (51,3%), le secteur plurisectoriel[1] (50,0%), des sciences de la santé (43,2%), des arts (43,1%), des sciences humaines (39,4%), des lettres (37,9%), du droit (30,2%) et des sciences appliquées (28,1%). C'est le secteur des sciences qui comporte le moins d'étudiantes et d'étudiants inscrits à temps partiel au trimestre d'automne 1989 (Voir Annexe 1, Tableau 3).

L'analyse de la variation dans le temps (automne 1982, automne 1989) montre que le secteur des sciences de l'administration maintient une participation élevée et presque stable au régime d'études à **temps partiel** (1982: 60.9%; 1989: 59,8%). Le secteur des sciences humaines maintient sa représentation à près de 40 pour cent (40,4%-39,4%). La baisse de la fréquentation des études à temps partiel s'observe principalement pour les effectifs inscrits dans le secteur plurisectoriel (82,0%-50,0%) et de façon moins importante en lettres (43,6%-37,9%), en sciences de l'éducation (54,1%-51,3%) en sciences appliquées (31,5%-28,1%) et en sciences pures (23,4%-21,5%). Les secteurs suivants augmentent leur représentation de la population étudiante à temps partiel du trimestre d'automne 1982 à celui de 1989: le droit (22,3%-30,2%), les sciences de la santé (38,0%-43,2%), et les arts (41,3%-43,1%). ***Ce qu'il faut retenir***

---

1 Le secteur plurisectoriel comprend les programmes d'études dont le domaine couvre plus d'un secteur disciplinaire (ex. arts et lettres)

***ici, c'est la stabilité élevée du secteur des sciences de l'administration, le maintien à la baisse des inscriptions à temps partiel en sciences, la progression en droit et la forte diminution au secteur plurisectoriel.***

- **Types de programmes**[1]

L'inscription à une formation de plus courte durée est une autre des caractéristiques du mode de fréquentation universitaire des québécoises et des québécois. Les données publiées sur cet aspect sont cependant plus rares que pour les autres dimensions traitées jusqu'ici. Parmi la population «régulière» au premier cycle dans les universités québécoises au trimestre d'automne 1988, 35,3% des nouvelles et des nouveaux inscrits, l'étaient à un programme conduisant à un certificat ou à un autre type de diplômes, tandis que 64,7% étaient inscrits au baccalauréat. (Crepuq 89: 19,22). En 1990, les proportions sont identiques (La Haye, données non publiées).

## 1.2 Les personnes diplômées

- **Cycles d'études**

Les données sur la répartition des effectifs étudiants titulaires de grade selon les cycles d'études vont dans le même sens que les inscriptions. Notons que les certificats ne sont pas comptabilisés dans les données qui suivent. La comparaison de la répartition des clientèles selon les cycles d'étude en 1976 et en 1988 nous fait voir une baisse proportionnelle des clientèles de baccalauréat en faveur principalement de celles de la maîtrise. En 1976, sur un total de 20 416 récipiendaires de grades, 85,2% obtenaient un baccalauréat, 13,1% une maîtrise et 1,7% un doctorat. En 1988, sur un total de 25 057 personnes diplômées, les pourcentages respectifs étaient de 82,8%, 15,2% et 2.0%. L'indice d'augmentation de 1976[2] à 1988 est de 144,0 pour le

---

1 Les données présentées aux points précédents ne distinguent pas les types de programmes fréquentés par les étudiantes et les étudiants. On trouvera plus d'information sur cette question dans la section suivante qui traite des diplômes.

2 Année de base 1976 = indice de 100,0

baccalauréat, 172,2 pour la maîtrise et 176,8 pour le doctorat (La Haye 1990, Tableau 1). (Voir Annexe 1, Tableau 4).

- **Certificats**

L'augmentation du nombre de certificats émis par les universités depuis 1976 est encore plus élevée que celle des baccalauréats, des maîtrises et des doctorats. En 1976, le nombre de certificats émis pour les premier et second cycles est de 5 948. En 1988, ce nombre passe à 16 097. L'indice d'augmentation est de 270,0. Les certificats de premier cycle représentaient 89,6% en 1976 et 94,2% en 1988. L'indice d'augmentation pour les certificats de premier cycle entre les deux périodes est de 284,3; celui du deuxième cycle de 152,6 (La Haye 90, Tableau 3).(Voir Annexe 1, Tableau 4).

Ce type d'études semble donc de plus en plus populaire et spécialement pour les étudiantes et étudiants inscrits au premier cycle. «Si l'on considère par ailleurs que plusieurs diplômes de baccalauréat sont décernés par suite d'un cumul de plus d'un certificat (baccalauréat général par exemple), il ressort que, pour plusieurs, les études de certificat constituent plus une étape dans le cheminement des études qu'une fin en soi» (La Haye 90). Ceci demanderait à être investigué.

- **Grands secteurs disciplinaires au premier cycle**

Les récipiendaires d'un baccalauréat en 1983 et en 1988 se répartissent selon les tendances observées pour les inscriptions, c'est-à-dire que les quatre secteurs où diplôment le plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants sont les mêmes. Le secteur des sciences de l'administration regroupait, pour les années 1983 et 1988, respectivement 19,2% et 19,1% des nouveaux titulaires de baccalauréat, les sciences humaines 17,6% et 18,3%, les sciences de l'éducation 18,0% et 14,8%, les sciences appliquées 14,0% et 14,7%. Les autres secteurs se situent dans le même ordre avec une représentation un peu plus élevée des sciences pures par rapport au secteur des lettres. Ces pourcentages sont, pour 1983 et 1988 (7,6%-8,9%) en sciences de la santé, (7,1%-8,6%) en sciences pures, (5,6%-4,8%) en lettres, (4,1%-4,2%) dans le secteur des arts, (3,8%-3,6%) en droit et (2,9%-

3,1%) pour le secteur plurisectoriel (La Haye 90: Tableau 7). (Voir Annexe 1, Tableau 5).

Les sciences de l'administration ont maintenu leur représentation parmi les récipiendaires de baccalauréat entre 1983 et 1988; le secteur des arts également. Les sciences de l'éducation ont connu une baisse (-17,6%), les secteurs des lettres (-14,4%) et du droit (-6,5%) ont suivi aussi cette tendance. Les sciences humaines (+4,4%) et les sciences appliquées (+4,8%) ont connu une faible croissance, le secteur plurisectoriel une croissance de 5,9%. Les grands gagnants sont les sciences de la santé (+17,4%) et les sciences pures (+20,4%).

## 2. LES GROUPES SOCIAUX

### 2.1 *Les femmes, les hommes*

#### Les inscriptions

- **Premier cycle**

Les femmes ont augmenté leur représentation parmi les effectifs étudiants au premier cycle. La proportion de femmes était de 51,1% au trimestre d'automne 1982; elle atteint 57,3% au même trimestre en 1988 et 57,7% en 1989 (La Haye 89, données non publiées pour 1989). À la maîtrise, la proportion de femmes est passée de 42% en 1982 à 48% en 1988. Au doctorat, cette proportion est passée de 33 à 35%. (Voir Annexe 1, Tableau 6).

- **Régimes d'études au premier cycle**

Les femmes ont augmenté leur représentation aux deux régimes. La proportion de femmes est plus élevée au régime à temps partiel (1982: 56,9%F; 1989: 63,9%F) qu'à celui à temps complet (46,1%F; 52,8%F) (La Haye, données non publiées pour 89). (Voir Annexe 1, Tableau 7).

Parmi les femmes inscrites au premier cycle au trimestre d'automne 1982, 52,2% s'étaient inscrites à temps partiel et 48% à temps complet. Au même trimestre en 1989, ces taux s'inversaient à 49%

pour l'inscription à temps partiel et à 51% pour le temps complet. Les hommes s'inscrivaient principalement à temps complet (1982: 58,7% - 1989: 62,3%) et leur inscription aux études à temps partiel diminuait d'autant entre les deux années considérées (41,3%-37,7%). (Voir Annexe 1, Tableau 8).

Les deux groupes baissent leur représentation durant la période de 1982 à 1989 parmi la population inscrite aux études de premier cycle à temps partiel au profit de celle inscrite à temps complet. La population féminine est répartie en deux groupes à peu près égaux au trimestre d'automne 1989, alors que les hommes qui s'inscrivent à temps partiel ne représentent que 37,7% de la population masculine.

- **Grands secteurs disciplinaires au premier cycle**

Les femmes sont majoritaires dans tous les grands secteurs disciplinaires au trimestre d'automne 1989 sauf en sciences pures (47,3%F) et en sciences appliquées (24,5%F). La proportion de femmes est supérieure à 60 pour cent en 1989 en sciences de la santé (75,6%F), en lettres (72,9%F), en sciences de l'éducation (72,1%F), en arts (65,7%F), en sciences humaines (64,0%F), et dans le secteur plurisectoriel (60,5%F). En droit ce taux atteignait 59,2% et en sciences de l'administration 55,1% (La Haye, données non publiées).

La variation 1989/1982 se fait en faveur d'une augmentation de la représentation féminine principalement dans les secteurs des sciences de l'administration (1982: 41,7%F; 1989: 55,1%F), des sciences pures (1982: 38,4%F- 1989: 47,3%F), et des sciences appliquées (20,7%F- 1989: 24,5%F). Les secteurs suivants subissent une baisse de la représentation des femmes: les lettres (76,4%F-72,9%F), le secteur plurisectoriel (61,7%F-60,5%F) et les arts (66,8%F-65,7%F). Seul le secteur des sciences de l'éducation connaît une stabilité de la représentation féminine (72,1%F-72,1%F).

La distribution des femmes et des hommes selon les secteurs disciplinaires est ce qui les discrimine le plus selon certaines et certains auteurs (Gaskell 87; Guppy, Pendakur 89). L'analyse des données par grands secteurs disciplinaires annule une partie des différences entre les sexes ou fait apparaître des artifices. Nous aurions besoin,

pour une analyse plus fine de ces différences et de ces tendances, de disposer de données par disciplines plutôt que par grand secteur disciplinaire et de regrouper ces données selon les secteurs d'activité économique connaissant de fortes demandes de main-d'oeuvre (Cloutier 1986).

- **Grands secteurs disciplinaires et régimes d'études**

Les femmes sont majoritaires dans la plupart des grands secteurs disciplinaires parmi la clientèle inscrite à **temps partiel** au trimestre d'automne 1982, sauf en sciences de l'administration (44,2%F), en sciences pures (43,5%F) et en sciences appliquées (23,7%F). En 1989, les femmes sont majoritaires partout, sauf en sciences appliquées (26,7%F) (La Haye 89, données non publiées pour 1989).

Parmi la population étudiante inscrite à **temps complet** à l'automne 1982, les femmes sont majoritaires dans un moins grand nombre de grands secteurs disciplinaires. Au trimestre d'automne 1982, la population féminine n'était pas à parité avec la population masculine dans le secteur plurisectoriel (48,4%F), en sciences de l'administration (37,8%F), en sciences pures (36,8%F) et en sciences appliquées (19,3%F). En 1989, la proportion de femmes était égale à celle des hommes en sciences de l'administration (50,3%F). Les femmes étaient moins représentées en sciences pures (46,0%F) et en sciences appliquées (23,7%F). Notons que la proportion de femmes était de 36,1% au trimestre d'automne 1987. Il s'agit d'une chute appréciable de la représentation féminine au cours de cette courte période.

Les femmes sont mieux représentées selon les grands secteurs disciplinaires parmi la population à temps partiel que parmi celle inscrite à temps complet. Le «noyau dur» pour la participation des femmes au premier cycle est celui des sciences appliquées, quel que soit le régime d'études considéré. Les sciences pures constituent le «noyau mou» pour le régime des études à temps complet. Des analyses par disciplines à l'intérieur de ces deux grands secteurs disciplinaires feraient-elles apparaître les mêmes tendances, en teintes plus douces ou plus marquées? Les recherches en ce sens restent à faire.

## Les personnes diplômées

- **Cycles d'études**

Les diplômes décernés aux femmes suivent les tendances de leurs inscriptions aux études. En 1976, elles obtenaient 43% des diplômes,

de premier cycle et, en 1988, 53%. A la maîtrise, les pourcentages sont de 33% et 45% pour les années considérées. Au doctorat leurs performances sont plus faibles avec 23% des diplômes décernés en 1976 et 29% en 1988 (La Haye 90, Graphique 2). (Voir Annexe 1, Tableau 9).

Pour la période de 1976 à 1988, l'indice d'augmentation atteint 179,3 pour les femmes et 117,4 pour les hommes en ce qui concerne les diplômes de baccalauréat; 229,4 pour les femmes et 143,5 pour les hommes à la maîtrise; 224,1 pour les femmes et 162,5 pour les hommes au doctorat. La croissance est positive pour les deux groupes à tous les cycles; celle des femmes est supérieure, en particulier aux cycles gradués. «Ce rattrapage féminin devrait se poursuivre encore un certain nombre d'années, en raison de la croissance ininterrompue de la proportion d'inscriptions féminines dans les universités au cours des dernières années» (La Haye, 90: 10). (Voir Annexe 1, Tableau 9).

- **Grands secteurs disciplinaires au baccalauréat**

Les diplômes décernés selon les grands secteurs disciplinaires suivent les tendances de l'inscription dans ces secteurs. Les quatre grands secteurs disciplinaires qui regroupaient à l'inscription la plus grande concentration d'effectifs, indépendamment du sexe, bougent néanmoins lorsqu'on les compare selon le sexe. En effet, les **femmes** ont obtenu principalement leurs diplômes en 1988 en sciences de l'éducation (20,4%) en sciences humaines (18,9%), en sciences de l'administration (16,9%) et en sciences de la santé (11,1%). Les sciences appliquées (5,8%) ne figurent pas pour les femmes parmi les quatre principaux secteurs de diplomation en 1988. Viennent avant les sciences pures (7,0%) et les lettres (6,5%). En 1988, 5,2% des femmes diplômées proviennent du secteur des arts, 4,3% du secteur plurisectoriel et 3,8% du droit (La Haye 90: Tableau 7). (Voir Annexe 1, Tableau 5).

Pour les **hommes** le grand secteur des sciences pures (10,4%) supplante celui de l'éducation (8,4%) au quatrième rang. Les sciences appliquées viennent en tête de liste (24,8%), suivies des sciences de l'administration (21,5%) et des sciences humaines (17,7%). Les autres secteurs de diplomation sont, en 1988, les sciences de la santé

(6,3%), le droit (3,4%), les lettres (2,8%), les arts (3,0%), et le secteur plurisectoriel (1.8%).

En 1988, une plus grande proportion d'hommes par rapport aux femmes ont obtenu un diplôme en administration (H:21,5%; F:16,9%), en sciences appliquées (H:24,8%; F:5,8%) et en sciences pures (H:10,4%; F:7,0%). La différence la plus forte en faveur des hommes est dans le grand secteur des sciences appliquées. Dans chacun de ces secteurs ces résultats sont l'effet d'une variation positive pour la période de 1983 à 1988. Les femmes ont fait des gains supérieurs aux hommes durant cette période en sciences pures (F:+32,7%; H:+17%), en administration (F:+24,1%; H:-12,5%) et en sciences appliquées (F:+22%; H:+9%).

Dans les autres secteurs disciplinaires retenus, les femmes ont obtenu un plus grand nombre de diplômes en 1988, sauf en droit où la dis tribution proportionnelle des femmes et des hommes est égale (F:3,8%; H:3,4%). L'analyse de la variation 1988/1983 indique des gains positifs pour les femmes et les hommes dans plusieurs secteurs disciplinaires. Nous avons illustré ces principaux gains dans le paragraphe précédent. Les secteurs où la progression a été négative pour les femmes dans la période considérée sont les lettres (-25,2%), les sciences de l'éducation (-21,3%) et les arts (-8,2%). Notons que dans ce dernier secteur les hommes ont fait des gains positifs de 9,8% de 1983 à 1988. Quant aux hommes, les secteurs de déperdition sont pour eux aussi les sciences de l'éducation (-19,4%), mais également les sciences de l'administration (-12,5%) et le secteur plurisectoriel (-17,9%).

En résumé, malgré une augmentation de la représentation des femmes en sciences pures et en sciences appliquées de 1983 à 1988, l'écart se maintient en ce qui concerne les diplômes décernés en faveur des hommes, et ce, principalement dans le secteur des sciences appliquées. Le seul secteur où les deux sexes ont diminué leur représentation est celui des sciences de l'éducation. ***Il importe de retenir que, dans la période considérée, les sciences de l'administration retiennent moins les hommes au profit des sciences appliquées; pour les femmes le recul des sciences de l'éducation se ferait au profit des sciences de l'administration.***

- **Certificats**

Les certificats émis par les universités québécoises au **premier cycle** en 1976 et en 1988 ont été majoritairement reçus par les femmes (1976: 56,4%F; 1988: 63,4%F). L'indice d'augmentation pour la période de 1976 à 1988 est positif pour les deux sexes. Il est cependant supérieur pour les femmes (F: 219,5; H: 138,7).

Au **deuxième cycle** la proportion de femmes était de 29,2% en 1976 et de 53,7% en 1988. L'indice d'augmentation de 1976 à 1988 au deuxième cycle était de 280,6 pour les femmes et il est stable pour les hommes (99, 7) (La Haye 90: Tableau 3). Les femmes sont donc les principales récipiendaires de certificats en 1988 et ce, aux deux cycles. Il serait important que des recherches soient menées afin d'expliquer les choix ou les contraintes qui amènent les femmes à cheminer à l'intérieur des programmes de certificats et pour éclairer la progression plus lente sinon stable des hommes. La distribution disciplinaire de même que le régime d'études sont certainement liés à ce phénomène.

### 2.2 *Les jeunes, les adultes*

**Les inscriptions**

- **Cycles d'étude**

Nous ne disposons pas de données publiques qui nous permettent de distinguer les cyles d'études selon l'âge des effectifs étudiants. Les résultats qui suivent impliquent donc tous les cycles. La première observation que nous pouvons faire est que la population étudiante a vieilli depuis 1973, malgré le fait que les 20-24 ans demeurent toujours majoritaires.

En effet les jeunes constituaient encore au trimestre d'automne 1987 la majorité de la population étudiante universitaire. Les 15-29 ans représentaient au trimestre d'automne 1987 64,1% des effectifs[1] étudiants des universités québécoises; les 20-24 ans étant le groupe le

---

1 Effectifs étudiants des universités québécoises habitant au Québec (La Haye 89: 40).

plus nombreux, soit 60% des 15-29 ans. La clientèle des 15-29 ans était cependant plus importante au trimestre d'automne 1973, constituant 75,4% des effectifs étudiants. Les 20-24 ans représentaient alors 58,9% des 15-29 ans. Au trimestre d'automne 1989 la proportion des 15-29 ans a subi une légère baisse par rapport à 1987; les jeunes représentaient alors 62,9% des effectifs et les 20-24 ans regroupaient 59% des 15-29 ans (La Haye 89: 40; données non publiées pour 1990). (Voir Annexe 1, Tableau 10).

L'âge moyen de la population étudiante[1] passe de 27.0 à 29.1 ans entre le trimestre d'automne 1973 et le trimestre d'automne 1987. À l'automne 1989 l'âge moyen est de 29,5 ans.

En comparant l'indice d'augmentation de la population des 18-29 ans par rapport à celle de l'ensemble des effectifs étudiants des universités québécoises pour les deux années 1971 et 1987, nous observons une progression moins rapide chez les 18-29 ans. Au trimestre d'automne 1987[2] l'indice d'augmentation de l'ensemble des effectifs était de 251,4 comparativement à 108,3 pour les 18-29 ans. Chez ce dernier groupe nous observons une progression du trimestre d'automne 1971 (100,0) à celui de 1983 (118,3). À partir de 1983 cependant, la progression, pour être positive, fut cependant moins élevée chez les 18-29 ans (1987: 108,3). Nous ne remarquons pas une telle baisse du côté de l'ensemble des effectifs étudiants (La Haye 89: 41).

En résumé, les populations étudiantes universitaires québécoises regroupaient au trimestre d'automne 1987 des personnes plus âgées. Et ceci semble encore plus vrai pour la population étudiante inscrite à temps partiel comme nous le verrons à l'instant.

- **Régimes d'études**

L'âge moyen des effectifs universitaires québécois augmente autant, au cours de la période de 1971 à 1987, chez la clientèle inscrite à temps complet (23,5-24,4 ans) que parmi la population inscrite à temps partiel (31,0-33,4 ans). Au trimestre d'automne 1989 les moyennes d'âge des étudiantes et étudiants sont similaires pour les

---

1 Idem base de calcul.

2 Trimestre de base 1971 = 100,0.

deux régimes à celles de 1987 (T.Complet: 24,5 ans; T.Partiel 33,9 ans) (La Haye 89: 40, données non publiées pour 1989).

> Selon Anisef (1989:26) «Given the greying of the Canadian population (by the 2030 there should be twice as many Canadians over age 65), the focus of personal growth, the individual and life-long learning, the expansion and need for adult education programs seems assured. While part-time university students constitute a relatively new clientele in Canadian higher education their number and *diversity* will likely grow. And so will our need to acquire more detailed information regarding the experiences of various sub-groups of part-time university students».

Ce vieillissement des clientèles aura-t-il un impact sur la durée des études ou sur la relation travail rémunéré et études? L'analyse des *Relances* auprès des titulaires de grade de 1986 et de 1988 à l'Université Laval nous a fait voir une relation positive entre l'âge des personnes diplômées et l'occurrence d'un travail rémunéré à plein temps. Nous laissons l'analyse de ces relations aux autres conférenciers et conférencières.

Par ailleurs François Boulet (91) a effectué une analyse des cheminements disciplinaires entre le collégial et l'Université du Québec. Son analyse portait sur une population d'étudiantes et d'étudiants, admis sur la base du diplôme d'études collégiales (DEC), lors de leur première inscription dans un programme de premier cycle à l'Université du Québec, à l'automne 1989. Cette analyse nous fait voir que la majorité de la clientèle admise sur cette base avait 22 ans et plus (politique de la règle d'âge à l'Université du Québec pour le statut d'adulte), soit une proportion de 52,9%.

- **Types de programmes**

Les données publiques dont nous disposons à cet effet ne sont pas nombreuses et exhaustives. Elles vont dans le sens d'une relation positive entre l'augmentation de l'âge des effectifs universitaires et l'inscription à des certificats ou à des diplômes ne menant pas à l'obtention de grades (Chenard 1989b).

- **Sexe et âge**

Les analyses d'Anisef (89) sur les effectifs étudiants à **temps partiel** dans les universités canadiennes en 1973 et en 1984 (enquête nationale au niveau postsecondaire au Canada) indiquent que les femmes seraient plus âgées que les hommes parmi ces effectifs étudiants. Les données de Boulet (91) iraient dans ce sens pour la clientèle nouvellement inscrite à l'Université du Québec à l'automne 1989 et admise sur la base du diplôme d'études collégiales (DEC).

**Les personnes diplômées**

- **Cycles d'étude**

Les données compilées par Jacques La Haye sur la diplomation en 1988 nous permettent cette fois de distinguer l'âge selon les cycles d'études. L'âge moyen parmi les personnes diplômées en 1988 au baccalauréat est de 27,3 ans; l'âge modal de 24,0 ans et l'âge médian de 24,4 ans. A la maîtrise, les âges pour les mêmes catégories, sont de 32,9 , 28,0 et 30,5 ans en 1988. Au doctorat, ces âges sont de 35,2 ans, 32,0 et 33,2 ans (La Haye 90: Tableau 5). (Voir Annexe 1, Tableau 11).

- **Sexe, âge et cycles**

Au premier cycle les diverses mesures de l'âge n'indiquent pas de différences entre les femmes et les hommes diplômés. A la maîtrise cependant, les femmes obtiennent leur diplôme un an plus tard et au doctorat ce délai supplémentaire est de 2,5 ans (La Haye 90: Tableau 5). (Voir Annexe 1, Tableau 11).

- **Langue maternelle, âge, sexe et cycles**

Les anglophones et les allophones obtenaient en 1988 leur baccalauréat à un âge moyen légèrement plus jeune que les francophones (26,7 ans contre 27,4 ans). Aux cycles supérieurs ce sont toutefois les francophones qui terminent le plus tôt à la maîtrise (32,7 ans contre 33,2 pour les anglophones et 33,9 pour les allophones) et au doctorat (34,6 ans contre 35,1 pour les anglophones et 37,8 ans

pour les allophones) (La Haye 90: Tableau 5). (Voir Annexe 1, Tableau 11).

Les femmes et les hommes ne se distinguent pas par groupe linguistique quant à l'**âge moyen** auquel elles et ils obtiennent un baccalauréat. Lorsque la mesure est l'**âge médian**, les femmes francophones et anglophones obtiennent leur baccalauréat à un âge plus avancé que les hommes de leur groupe linguistique respectif (Franc.F:30,9; H:24,8; Angl.F: 31,6; H:24,2). Les hommes allophones obtiennent leur baccalauréat au même âge que celui des femmes (Allop.F: 31,9; H:31,6). Cet âge des allophones se situe près de la moyenne féminine de l'ensemble des titulaires de baccalauréat en 1988.

La langue maternelle ne semble pas distinguer les femmes entre elles. Toutes obtiennent leur diplôme de baccalauréat à un âge médian plus avancé. L'appartenance linguistique pour ce qui est des hommes allophones l'emporterait cependant sur leur appartenance sexuelle. Cette différence observée ici parmi les hommes et les femmes allophones nous amène à proposer des recherches qui tiendraient compte des distinctions linguistiques parmi ceux et celles qu'on regroupe sous le vocable «allophones» ou «autres». Nous n'avons pas une connaissance approfondie de ces groupes parmi les effectifs universitaires québécois.

### 2.3 *Les francophones, les anglophones et les allophones au premier cycle*

#### Les personnes diplômées

Les informations présentées dans cette partie complètent celles de la section précédente. Elles sont cependant particulières car ce sont ici des **indices construits**.

- **Langue maternelle, sexe et espérance d'accès au diplôme**

La mesure de l'espérance d'accès au diplôme universitaire de baccalauréat présentée ici est basée sur «l'hypothèse que la série des taux par âge calculés à un moment donné (en 1988 dans notre cas) représente celle qu'un groupe de personnes (fictif) connaîtrait au cours de sa vie» (La Haye 1990: 19).

D'après les calculs réalisés à partir de la situation de l'année civile 1988 en fonction des fichiers du système RECU, les chances varient selon l'appartenance linguistique (langue maternelle). Concernant le diplôme de baccalauréat, les chances des francophones (18,3%) sont près de deux fois plus faibles que celles des anglophones (34,4%). Elles sont aussi plus faibles que celles de la population allophone (20,1%) (La Haye 90: tableau 8). L'espérance d'accès au diplôme avant 30 ans serait, à partir de la situation civile de 1988, de 13,8% pour les francophones, du double pour les Anglophones (27,3%) et de 16,5% pour les allophones. (Voir Annexe 1, Tableau 12).

Quel que soit leur groupe linguistique, les femmes auraient une meilleure chance que les hommes d'obtenir un baccalauréat avant 30 ans. Toutefois l'espérance d'accès au diplôme est plus similaire entre les hommes et les femmes d'un même groupe linguistique en dépit d'un avantage des femmes. En d'autres termes, malgré leur plus grand avantage dans leur groupe linguistique, les femmes francophones (15,8%) ont moins de chance d'obtenir un baccalauréat avant trente ans que les femmes allophones (17,6%) et anglophones (28,8%). La situation des femmes serait encore meilleure pour les francophones et les anglophones, par rapport aux hommes pour l'espérance globale d'accès au baccalauréat (avant et après 30 ans); les femmes allophones se distinguant moins des hommes du même groupe linguistique sur cet indice. (Voir Annexe 1, Tableau 12).

- **Langue maternelle, sexe et rapport de l'accès au diplôme sur l'accès aux études**

Ce rapport est calculé selon divers paramètres à partir de l'expérience des années 1984-1985 pour l'accès aux études et de l'année 1988 pour l'accès au diplôme. Ce rapport serait pour l'ensemble des groupes de

0,67 au baccalauréat, de 0,58 à la maîtrise et de 0,46 au doctorat (La Haye 90: tableau 9). (Voir Annexe 1, Tableau 13).

Au baccalauréat les femmes conservent un avantage sur les hommes, quel que soit leur groupe linguistique. Les femmes francophones (0,77) et les hommes francophones (0,65) seraient les gagnantes et les gagnants par rapport aux autres groupes linguistiques (anglophones: 0,63; allophones: 0,60) (La Haye 90: Tableau 9). Ces taux nous donnent ici un certain indice du taux de persévérance ou d'abandon aux études de baccalauréat. Nous y reviendrons plus loin.

### 2.4 *Les autochtones, les non-autochtones*

Mentionnons que les taux disponibles au Québec ne nous donnent pas d'information sur la composition des effectifs universitaires selon les populations autochtones et non autochtones. Ceci devrait faire partie des statistiques officielles compilées par les différents organismes publics et parapublics. Nous rapportons ici des statistiques canadiennes. 3,5% de la population autochtone au Canada en 1986 a un grade universitaire comparativement à 9,6% pour la population non autochtone; 25,8% des autochtones par rapport à 30,2% pour les non autochtones ont poursuivi des études postsecondaires (Secrétariat d'Etat, 90: Tableau 5,1).

### 2.5 *Les effectifs étudiants selon la concentration urbaine*

Les étudiantes et étudiants universitaires québécois fréquentent majoritairement les établissements situés dans les grands centres urbains. En cela, ce mouvement reflète la concentration de la population du Québec. En effet, au trimestre d'automne 1987, 76,1% des effectifs universitaires étaient inscrits à Montréal (143 000), puis à Québec (36 000) (Forces 89: 76). Cependant, la création de l'Université du Québec et de ses diverses constituantes et organismes[1] a permis à un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants des régions périphériques de poursuivre des études universitaires à l'extérieur des grands centres urbains que sont Montréal et Québec. Au trimestre d'automne 1971 les

---

1 L'ouverture des premières constituantes de l'Université du Québec s'est réalisée en 1969.

effectifs de l'Université du Québec, à l'exclusion de l'UQAM, représentaient 11,0% de la clientèle universitaire québécoise; en 1987, 17,1%. En y ajoutant la clientèle des universités de Sherbrooke et Bishop, c'est 18,0% des effectifs qui se trouvaient inscrits au trimestre d'automne 1971 dans un établissement situé dans une ville à moins grande concentration urbaine. Au trimestre d'automne 1987, ces effectifs atteignaient 24,8% de l'ensemble (La Haye 89: 17-18).

Ces universités établies à l'extérieur des villes de Montréal et Québec, ont connu une croissance plus importante de leurs effectifs au cours des quinze dernières années. En prenant comme base de comparaison le trimestre d'automne 1971 (100,0), la progression pour l'ensemble des universités québécoises a été de 151,0 au trimestre d'automne 1987 comparativement à 245,0 pour les universités situées à l'extérieur de Montréal et de Québec. En ne retenant que les constituantes de l'Université du Québec, à l'exclusion de l'UQAM, l'indice d'augmentation a été de 288,8 au cours de cette période (La Haye 89: 17-18). (Voir Annexe 1, Tableau 14).

### 2.6 *Les universités francophones, les universités anglophones au Québec*

Cloutier (90: 35) introduisait son analyse comparative des effectifs des universités francophones et anglophones aux trois cycles d'études en ces termes:

> «Y a-t-il des caractéristiques différentes entre les effectifs des universités francophones et anglophones au Québec et leurs modes de fréquentation universitaire? Oui. Les étudiant-e-s fréquentant les universités anglophones du Québec ont des cheminements universitaires plus près du prototype de l'étudiant traditionnel. En effet, en reprenant un à un nos divers indicateurs, nous verrons que les effectifs des universités anglophones regroupent en plus grande proportion que les universités francophones les hommes, les jeunes, la population inscrite aux études avancées et celle s'inscrivant à un programme qui est moins relié directement à une formation de type professionnel. Le mode de fréquentation de la clientèle des universités anglophones va plus dans le sens de l'inscription aux études à temps complet et dans des programmes exigeant une formation plus longue».

## Les inscriptions

### • Cycles d'études

Du côté des universités francophones, la représentation des effectifs étudiants au **premier cycle** a augmenté du trimestre d'automne 1971 au trimestre d'automne 1987 de 85,5% à 86,6%. Toutefois, pour la même période, les effectifs étudiants inscrits ont proportionnellement diminué aux études avancées de 14,4% à 13,4%. L'inverse s'observe dans les universités anglophones où l'augmentation des effectifs s'est faite au profit des études avancées (16,4%-18,8%) (La Haye 89).

De 1971 à 1987, le taux de représentation des effectifs des universités francophones au premier cycle a augmenté de 64,9% à 77,9%, et aux deuxième et troisième cycles de 61,7% à 70,3%.

### • Régimes d'études au premier cycle

Au trimestre d'automne 1987 les universités anglophones avaient une majorité d'étudiantes et d'étudiants inscrits à **temps complet**,60,1% comparativement à 46,1% pour les universités francophones. Au trimestre d'automne 1989 les pourcentages sont de 58,0% pour les universités anglophones et de 46,7% pour les universités francophones. Les données provisoires de l'automne 1990 indiquent 59,7% pour les premières et 47,7% pour les secondes (La Haye 89, données non publiées pour 89 et 90). (Voir Annexe 1, Tableau 15).

L'analyse de la variation annuelle 1971/1990 montre une progression dans les deux groupes d'institutions autant chez la clientèle inscrite à **temps partiel** (universités francophones:+7,98%; universités anglophones: +2,30%) que chez celle inscrite à **temps complet** (universités francophones:+4,70%; universités anglophones: +3,29%). La progression de la clientèle à temps partiel est plus importante du côté francophone; l'inverse s'observe dans les universités anglophones.

Notre champ d'observation se déplace maintenant **à l'intérieur des réseaux des intitutions francophones et anglophones**. L'Université McGill est, à l'intérieur du réseau anglophone, celle qui connaît la plus grande croissance de ses inscriptions étudiantes à

**temps partiel** de 1971 à 1990 (+15,37%), suivie de l'Université Bishop (+11,43%). L'Université Concordia connaît quant à elle une baisse (-1,26%). La variation 1986/1990 montre que l'Université McGill a la plus faible croissance des inscriptions à **temps complet** (+2,23%), suivie de Concordia (+4,55%) et de Bishop (+6,25%). A l'automne 1990, 38,7% des effectifs étudiants de l'Université McGill étaient inscrits à **temps partiel;** à l'Université Concordia ce groupe représentait 43,5% des personnes inscrites.

Nous observons également dans le **réseau francophone** une hétérogénéité entre les institutions par rapport au régime d'études de leur population étudiante respective. Les institutions qui se distinguent le plus sont celles de l'Université Laval et de l'École polytechnique avec une constance historique plus forte en faveur des personnes inscrites à temps complet. L'Université du Québec regroupe majoritairement des personnes inscrites à temps partiel. Quant à l'Université de Montréal, elle reçoit à l'automne 1990 une majorité d'effectifs inscrits à temps partiel (52,54%). Le même phénomène s'observe à l'École des HEC (68,0%).

La variation 1971/1990 pour ce qui est du régime à **temps partiel** montre une croissance positive de 11,68% à l'École des HEC, de 8,65% à l'Université Laval, de 8,13% à l'Université de Montréal, de 7,54% dans le réseau de l'Université du Québec et de 7,05% à l'Université de Sherbrooke[1]. Dans la période plus récente 1986/1990 seule l'Université de Sherbrooke maintient sa croissance (+12,10%) pour les inscriptions à temps partiel; les autres institutions connaissant toutes une baisse (Québec -0,22%, Laval -1,07%, Montréal -2,03%, HEC -1,05%, Polytechnique -3,69%).

La variation 1971/1990 du côté des inscriptions à **temps complet** est positive pour toutes les institutions (Québec +6,85%; Laval +4,61%; Sherbrooke +4,24%; Montréal +2,56%, HEC +4,64%, Polytechnique +3,68%). La variation, quoique positive, est plus faible pour la période plus récente 1986/1990 sauf pour HEC (HEC +8,00%; Laval +2,77%; Québec +0,88%; Montréal 0,68% et Sherbrooke +0,38%).

---

1 Nous de disposons pas de l'information pour l'École polytechnique.

Au trimestre d'automne 1990 l'École polytechnique avait 20,0% de ses effectifs inscrits à **temps partiel**, l'Université Laval 30,31%, l'Université de Sherbrooke 44,3%, l'Université de Montréal 52,54%, et l'Université du Québec 62,73% (l'UQAM avait 56,6% de sa clientèle inscrite à ce régime d'études) et l'École des HEC 68,0%.

- **Grands secteurs disciplinaires pour tous les cycles**

Les effectifs étudiants des universités anglophones semblaient moins répartis dans les disciplines professionnelles[1] que dans les autres disciplines. A l'Université McGill et à l'Université Concordia les trois premiers secteurs qui regroupaient au trimestre d'automne 1987 le plus d'étudiantes et d'étudiants étaient les mêmes que pour l'ensemble des universités avec un ordre inversé à l'Université Concordia pour les rangs 1 et 2: sciences de l'administration: McGill (23,1%), Concordia(25,0%), ensemble des universités (25,8%); sciences humaines: McGill (17,7%), Concordia (26,9%), ensemble (20,1%); sciences appliquées: McGill (15,9%), Concordia (12,2%), ensemble (13,3%). Le quatrième secteur disciplinaire était, pour l'ensemble des universités, les sciences de l'éducation (11,2%). A l'Université McGill et à l'Université Concordia ce secteur était moins fréquenté (8,3%7,3%). Il était surclassé par le secteur des sciences pures (McGill (10,3%), Concordia (9,1%), ensemble des universités (6,6%)). (La Haye 89: 47).

---

1 La comparaison de la répartition des étudiantes et des étudiants par grands secteurs disciplinaires entre les universités doit être faite avec beaucoup de prudence. En effet, l'assignation des codes de discipline CLARDER par les universités souffre d'un certain manque d'uniformité. De plus, les vocations particulières de certaines universités rendent les comparaisons plus délicates (La Haye 88b: 5).

## Les personnes diplômées

### • Types de programmes au premier cycle

En 1984, 40,0% des effectifs des universités francophones avaient reçu un certificat ou un diplôme de premier cycle contre 14,9% pour les universités anglophones. Les pourcentages respectifs des baccalauréats décernés sont de 60,0% pour les universités francophones et de 85,1% pour les universités anglophones en 1984.

### • Cycles, régimes d'études et sexe

Les femmes et les hommes étaient presqu'à parité dans les universités anglophones au trimestre d'automne 1987 (50,6%F). Du côté des universités francophones, les femmes étaient majoritaires avec 56,4% des effectifs. L'écart s'explique par une plus grande participation des femmes aux études de premier cycle à temps partiel dans les universités francophones (63,65%F universités francophones - 55,6%F universités anglophones) et aux études avancées (46,2%F universités francophones - 42,2%F universités anglophones) (La Haye 88: 85,105).

### • Tous les cycles, régimes d'études et âge

Les jeunes[1] (15-29 ans) étaient mieux représentés dans les universités anglophones (75,5%) que dans les universités francophones (61,1%) au trimestre d'automne 1987. L'écart était particulièrement important en ce qui concerne les études à **temps partiel** où 58,3% des effectifs des universités anglophones étaient composés de jeunes de 15 à 29 ans; du côté francophone, ce pourcentage était de 38,7%. L'écart était moins grand en regard des inscriptions aux études à **temps complet**, mais il demeurait en faveur des universités anglophones (87,8% 15-29 ans universités francophones; 90,1% universités anglophones) (La Haye 88: 88, 108).

---

1 Calcul basé sur les effectifs étudiants universitaires habitant le Québec.

## 2.7 *Les étudiantes et étudiants non-Québécois et Québécois*

### Les personnes diplômées

Les recherches canadiennes que nous avons consultées portent sur les étudiantes et étudiants «International» (traduction en français par «Étrangers»!). Ces recherches ne distinguent pas les étudiantes et étudiants selon le cycle d'études et elles concernent les effectifs «internationaux» inscrits à **temps complet.** De plus, tous les documents consultés ne distinguent pas les étudiantes et étudiants selon la province fréquentée, sauf les études de Holdaway et *al.* et de Zelmer et Johnson qui portent sur les étudiantes et étudiants de l'Université d'Alberta (Diambomba 89; de Vries, Richer 88; Zelmer, Johnson 88; Holdaway, Bryan, Allan 88).

- **Cycles d'études**

Les données de La Haye (90) concernant les diplômes décernés par les universités québécoises selon la résidence nous permettent de distinguer les canadiennes et canadiens des autres provinces que le Québec et les citoyennes et citoyens non canadiens. En 1988, 3,4% des diplômes de baccalauréat décernés dans les universités québécoises l'ont été à des personnes canadiennes des **autres provinces** que le Québec. Ces taux sont de 5,1% pour les diplômes de maîtrise et de 4,8% pour ceux de doctorat. Pour ce qui est des diplômes décernés à des citoyennes ou citoyens non canadiens, au baccalauréat, cela représentait 2,2% des personnes diplômées en 1988, à la maîtrise 9,6% et au doctorat près du quart des titulaires de grades, 22,3%.

Le taux de représentativité des titulaires de **baccalauréat** parmi les personnes des autres provinces canadiennes qui ont obtenu un diplôme d'une université québécoise est de 76,1%. Ce taux est de 48,1% parmi les citoyennes ou citoyens non canadiens qui ont obtenu un diplôme de baccalauréat en 1988. Ce dernier groupe, à citoyenneté non canadienne, regroupait 39,1% des personnes non québécoises qui ont obtenu un diplôme de baccalauréat en 1988 au Québec.

- **Langue maternelle et sexe**

Les personnes dont la langue maternelle est l'anglais constituaient le groupe le plus important des titulaires de **baccalauréat** parmi les personnes canadiennes des autres provinces que le Québec (15,1%) par rapport à 0,7% (langue maternelle: français) et 1,5% (autre langue). A l'inverse, dans le groupe des citoyennes ou citoyens non canadiens, c'est le groupe des allophones qui est le plus nombreux (14,2%) suivi par celui des anglophones (5,3%) et celui des francophones (0,7%) (La Haye 90: Tableau 6).

Parmi les effectifs canadiens des autres provinces, les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes à être titulaires d'un baccalauréat pour chacun des groupes linguistiques. A l'inverse, les hommes sont plus nombreux à obtenir un baccalauréat parmi les personnes non canadiennes, à l'exception du groupe dont la langue maternelle est l'anglais où hommes et femmes se retrouvent presqu'à égalité.

Dans le but de bien comprendre les réalités et l'hétérogénéité qui se cachent derrière le regroupement des non-Québécois et non-Québécoises qui s'inscrivent à un baccalauréat dans une université québécoise, il importe de distinguer les cycles d'études, la résidence des individus, la langue maternelle et le sexe.

### 2.8 *Les riches, les pauvres ou les héritiers, héritières*

Nous essayons de distinguer ici les effectifs étudiants universitaires selon leur appartenance de classe socio-économique. Les gains seraient plus fragiles pour les strates sociales faibles que pour d'autres groupes sociaux tels celui des femmes, des francophones (Anisef et *al.* 82; Fortin 87; Guppy, Pendakur 89; Dandurand 89; Dandurand, Ouellet 90). Ces auteures et auteurs partagent l'idée que les recherches qui traitent de l'origine sociale en fonction de la fréquentation et surtout des cheminements scolaires universitaires sont rares. L'hypothèse de l'absence d'influence de l'origine de classe sur les comportements universitaires étudiants est trop souvent retenue dans les analyses sans qu'on ait fait la preuve de sa validité. L'argument avancé est à l'effet

que les déterminants socio-économiques jouent principalement à des niveaux scolaires antérieurs et qu'ils n'auraient plus d'effets directs à l'université. L'autre argument souvent invoqué, pour ne pas retenir ces variables, est à l'effet que les établissements universitaires n'auraient pas d'emprise institutionnelle pour niveler ces inégalités de classe.

Au Québec, c'est encore l'étude de Dandurand et Fournier (79) qui a fourni le plus de connaissancesd sur le sujet. L'étude du Bureau de la Statistique du Québec (86) de même que certains sondages et analyses sectorielles au Québec (par exemple celle sur les sciences sociales dans les universités du Québec, 88) fournissent des éléments d'information, mais ces études n'ont pas porté systématiquement sur une analyse de classes.

> «[...] la représentation des jeunes de classe ouvrière au niveau de l'enseignement universitaire n'a pratiquement pas changé au cours des 25 ou 30 dernières années. Elle varie autour de 27 à 29% (Dandurand, Fournier, 80; Faecum 86). Parmi les étudiants à plein temps, une majorité ou presque de jeunes viennent soit des milieux d'affaires, soit des milieux de professionnel et de technicien (51% selon l'enquête du B.S.Q. faite en 1986, (B.S.Q., 1987 p. 155); 45% selon la dernière enquête du Secrétariat d'État (Porter, Jasmin, 1987B p. 94)». (Dandurand 89:7)

L'étude réalisée par le Bureau de la statistique du Québec auprès des étudiantes et étudiants inscrits à temps complet aux ordres d'enseignement collégial et universitaire au Québec à l'automne 1985 et ayant entrepris leurs études postsecondaires depuis moins de 10 ans montre un recrutement un peu plus élitiste au niveau universitaire. Il n'y a pas, toutefois, de différence significative entre les deux ordres d'enseignement par rapport à l'occupation des mères.

Au collège, la répartition des étudiantes et étudiants selon la scolarité des parents était celle-ci en 1985: 17,2% avaient un père et 5,9% une mère ayant atteint 16 ans et plus de scolarité. A l'université, ces proportions représenteraient 26,2% des pères et 10,1% des mères (Bureau de la statistique du Québec 86: 56).

Compte tenu des données dont nous disposons, il est difficile de mesurer si l'ensemble des nouveaux effectifs étudiants universitaires

des dix dernières années portent moins le poids de leur origine sociale. Nous venons d'observer cependant que les populations universitaires inscrites à temps complet en 1985 se distinguaient de la population collégiale. En 1978, Dandurand et Fournier (79) avaient montré qu'il existait une relation entre l'origine sociale et le régime d'études à l'université, les effectifs étudiants inscrits à temps partiel ayant une origine sociale plus modeste. Dans les années récentes la progression des effectifs universitaires inscrits à temps partiel a été plus importante que ceux inscrits à temps complet au premier cycle. Si la tendance observée par Dandurand et Fournier (79) se maintenait, le lien entre le régime d'étude et l'origine sociale se maintiendrait-il? Si oui, il y aurait actuellement plus de gens dans les universités québécoises provenant de strates sociales moins favorisées. Des recherches doivent être menées pour mieux éclairer les cheminements universitaires et les groupes sociaux qui fréquentent les universités selon leur origine socio-économique.

## 3. LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES

### Changements de programme, interruption/abandon, durée des études

La section qui suit est celle qui nous est apparue la moins documentée et la moins mesurée au Québec par rapport aux cheminements universitaires de premier cycle. Il sera question ici des changements de programme, des interruptions d'études, de la durée des études ainsi que de la question de l'attrition et des abandons. Ces indicateurs sont parfois liés entre eux dans les données, ce qui se reflétera dans notre texte.

La situation embryonnaire concernant ces indicateurs est intéressante à observer et elle n'est pas le fruit du seul hasard. Aussi longtemps que les universités ont connu une croissance accélérée d'effectifs étudiants, leurs divers services institutionnels ont été occupés à d'autres tâches qu'à l'étude de ces phénomènes. La baisse des budgets en enseignement supérieur associée à la crainte anticipée de la baisse des inscriptions sont parmi les facteurs qui sensibilisent les institutions à s'intéresser à ces phénomènes.

- **Changements de programme**

Nous disposons de peu de données publiques sur les étudiantes et étudiants qui changent de programme au premier cycle dans les universités québécoises et ces données sont forcément fragmentaires et incomplètes (Bourgeois, Lewis 88). C'est cependant un phénomène qui existe au premier cycle universitaire (Bourgeois, Lewis 88; Dennison 82; Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 91, données non publiées) comme il existe d'ailleurs au collégial (Chenard 86; Levesque, Pageau 90). Les étudiantes et étudiants qui changent de programme ne sont pas forcément les moins performants (Bourgeois, Lewis 88; Héon, Cloutier 88) ni automatiquement les plus lents à diplomer (Héon, Cloutier 88).

A notre connaissance, le phénomène de changement de programme n'a été l'objet principal d'aucune recherche au Québec. Les données dont nous disposons ne traitent pas des cheminements des étudiantes et étudiants au premier cycle mais du passage du collégial à l'université (Boulet 91). Toutefois, certaines questions posées à l'intérieur des diverses *Relances* menées auprès des titulaires de baccalauréat au Québec nous permettent d'avoir une certaine approximation du phénomène. D'autres données illustrent les liens entre les changements de programme de premier cyle et la diplomation (Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec 91, données non publiées).

Parmi les effectifs nouvellement admis sur la base du diplôme d'études collégiales (DEC), à l'Université du Québec à l'automne 1989, 23,2% ont changé de discipline dans leur passage du collégial à l'université. Quant aux personnes qui ont changé de voie entre le collégial et l'université, 36% ont choisi le secteur de l'administration, et 17% le secteur des sciences appliquées. Enfin, parmi les personnes qui ont obtenu leur DEC en sciences, 41,7% poursuivent dans la même voie à l'université, alors que 29,2% d'entre elles choisissaient un programme d'administration (Boulet 91: 13).

Ce phénomène de changement de programme s'observe autant chez les personnes inscrites à un baccalauréat que chez celles inscrites à un certificat et autant chez celles ayant ou non poursuivi leurs études universitaires en cheminement continu par rapport à leurs études col-

légiales. Les personnes ayant 22 ans et plus, de même que les femmes, ont, en plus grande proportion, changé de programme lors de leur passage du collégial à l'Université du Québec. A l'inverse, le groupe le plus près d'un cheminement classique[1] lors de son passage et de son inscription universitaire a moins changé de programme à l'université (16,9% contre 23,2% pour l'ensemble de l'échantillon (Boulet 91)).

Les bachelières et bacheliers de l'Université Laval de 1986 et 1988, ayant fait l'objet des *Relances* de cette institution, devaient se prononcer sur une série de raisons ayant motivé le choix du programme dans lequel ils ou elles ont un diplôme. L'un de ces motifs était la réorientation par rapport au programme d'études antérieur. 22,4% des répondantes et répondants ayant diplômé en 1986 ont invoqué ce motif comme étant important, comparativement à 26,0% des personnes diplômées en 1988 (Carrier et al. 90, données non publiées).

Une question de la *Relance* de l'Université de Sherbrooke auprès des personnes diplômées au premier cycle en 1985 portait sur la *poursuite* des études dans le même domaine ou non. Parmi les personnes qui ont indiqué qu'elles poursuivaient leurs études, 49,9% étaient dans le même domaine, 30,5% dans un domaine connexe et 19,6% dans un autre domaine (Université de Sherbrooke, 87).

Parmi les personnes diplômées au premier cycle de l'Université de Sherbrooke qui poursuivaient leurs études, 27,2% ont indiqué qu'elles étaient inscrites à un certificat au premier cycle, 10% à un autre baccalauréat. 2,8% ont indiqué qu'elles poursuivaient des études collégiales. A l'Université du Québec à Trois-Rivières pour la cohorte 1982-85, les chiffres correspondant au premier cycle étaient de 35 et 10 %. A l'Université Laval, pour la promotion de 1986, parmi les diplômées et diplômés de baccalauréat, 8% des personnes qui poursuivaient des études étaient inscrites à un certificat de premier cycle et 15 % à un autre baccalauréat.

---

1 Les «classiques»: personnes de 21 ans et moins qui s'inscrivent à un programme de baccalauréat. Ces personnes ont connu un cheminement continu et s'inscrivent dans un programme «traditionnel» (Boulet 91: 9).

Il serait important de mieux connaître ces mouvements de population étudiante non seulement en ce qui a trait aux changements de programme, mais également aux ordres d'enseignement, c'est-à-dire les changements horizontaux (baccalauréat à baccalauréat) et verticaux, ascendants (baccalauréat à maîtrise) ou descendants (baccalauréat à collégial). Les hypothèses les plus répandues par rapport aux changements de programme supposent presque toujours une mobilité linéaire et verticale ascendante lorsqu'il est question de poursuite d'études. Pourtant, il semble que le phénomène de changements de programme impliquant des aller-retour entre divers ordres d'enseignement, existe. Ce phénomène a été étudié en Alberta (Vaala 91) et, selon cette étude, les personnes étudiant au collège après un passage à l'université ne qualifient pas forcément ce retour au collège comme une mobilité descendante, pas plus qu'elles n'excluent une poursuite éventuelle à l'université. Ce retour au collège est lié plus directement, selon cette étude albertaine, à des motifs du type formation-emploi qu'à des motifs d'ordre éducationnel.

Ces changements de programme sont aussi analysés afin de mieux comprendre les taux d'abandon à l'université. Une étude a été réalisée auprès de toutes les cohortes de nouvelles inscriptions de premier et second cycles de l'automne 1984 dans le réseau de l'Université du Québec, en excluant les individus avec des crédits d'équivalences inscrits à leur dossier. Ces cohortes ont été observées durant 5 ans, soit jusqu'à l'automne 1989. L'étude compare les taux de diplomation entre les personnes qui n'ont pas changé de programme et celles qui ont changé de programme. Le taux de diplomation après cinq ans est plus élevé pour les personnes qui ont obtenu un diplôme dans leur programme initial d'inscription que pour les autres qui ont changé de programme pendant la même période. Ceci se vérifie quel que soit le cycle d'enseignement (premier et deuxième cycles) et quel que soit le type de diplôme au premier cycle (Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec, données non publiées).

- **Persévérance aux études/interruption/attrition/abandon**

Ces questions sont délicates à étudier et à traiter. Pour rendre compte de l'ampleur du phénomène dans les universités du Québec, il faudrait

«disposer» de cohortes qui permettent de suivre les étudiantes et étudiants dans l'ensemble du réseau des universités du Québec. Cela permettrait de faire des distinctions entre les changements de programme à l'intérieur d'une institution et les départs de l'institution au réseau des universités (Chenard 89 b). De plus, on pourrait également observer les changements dus aux transferts vers d'autres ordres d'enseignement (Vaala 91). Il semble que ces analyses seront rendues possibles sous peu grâce aux fichiers du système RECU. Avec de telles données, nous pourrions mesurer les taux de persévérance, la durée et les taux d'abandon des étudiantes et étudiants des universités du Québec. D'ici là, les données disponibles sont fragmentaires et restreintes à certaines institutions universitaires.

Des institutions ont tenté d'estimer les taux d'attrition à leur université respective et à leurs divers programmes (Université du Québec 89; Université de Montréal, 90; UQAM, 90). L'Université de Montréal, à partir d'un suivi d'une cohorte inscrite à l'automne 87, a pu estimer 6 trimestres plus tard, soit à l'hiver 1990, les taux d'attrition à l'Université de Montréal selon les cycles d'études et les divers programmes et secteurs disciplinaires. Les **taux d'attrition,** pour la cohorte de 1987, sont plus élevés au premier cycle (40,1%) qu'aux études avancées (28,4%, 2e cycle; 26,5%, 3e cycle) (Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle 90: Tableau 1).

La **persistance** à l'Université de Montréal au programme initial d'inscription, pour la cohorte 1987, est plus élevée pour les programmes longs (spécialité, maîtrise, doctorat) que pour les programmes courts (majeure, mineure, certificat, micro-programme de premier cycle) (Idem, 90: Tableau 3). Parmi ces derniers programmes, le **taux d'attrition** le plus élevé s'observe chez les personnes inscrites dans des micro-programmes (78,0%), puis chez celles inscrites à une mineure (70,9%), à une majeure (56,3%) ou à un certificat (54,2%). Dans les baccalauréats contingentés, la persévérance est plus forte, ainsi qu'en sciences de la santé. L'Université de Montréal compte poursuivre ses études de type cohorte pour analyser diverses dimensions des cheminements universitaires des étudiantes et étudiants qui fréquentent l'institution.

L'Université du Québec (siège social), l'UQAM en particulier et l'UQTR, par l'intermédiaire de leurs bureaux respectifs de recherche

institutionnelle sont certainement les institutions qui ont le plus documenté et intéressé le milieu universitaire québécois au questionnement théorique et institutionnel de persévérance, d'interruption ou d'abandon d'études. L'Université du Québec à Montréal vient d'ailleurs d'adopter une politique institutionnelle comportant des objectifs précis pour augmenter les taux de rétention à ses divers programmes (Robillard, 90).

Ces données de l'UQ nous apprennent, entre autres, que, à partir de l'ensemble des cohortes des étudiantes et étudiants inscrits à l'UQAM entre l'automne 1969 et l'hiver 1985, 52% de la population étudiante avaient quitté l'institution sans avoir obtenu un diplôme. Au premier cycle, pour les personnes qui s'étaient inscrites à temps complet, cette proportion était de 34%, alors qu'elle était de 63% pour celles inscrites à temps partiel. Aux études avancées, le taux de diplomation n'était que d'environ 50%. Les abandons étaient plus élevés aux programmes de certificat de premier cycle (64%) qu'à ceux de baccalauréat. (L'UQAM 90: 2).

L'analyse par type de programme au **premier cycle**, par régime d'études et par grand secteur disciplinaire , durant la période 1969-1985 à l'UQAM, montre que la fréquentation des programmes de certificat à **temps partiel,** à l'exception des certificats en sciences de la gestion et en sciences, serait moins associée à des abandons que la fréquentation à temps partiel des programmes conduisant au baccalauréat en arts, en formation des maîtres, en lettres et en sciences humaines. A l'inverse, pour le régime des études à **temps complet,** la rétention serait plus élevée pour l'inscription à des baccalauréats qu'à des certificats, exception faite du programme des lettres où la rétention serait un peu plus élevée au certificat (Idem, 90: Tableau 11).

Dans la période 1969-1985, on n'a pas observé à l'UQAM de différences vraiment significatives selon l'âge à l'intérieur d'un même régime d'études. Les étudiants abandonnaient cependant en plus grande proportion leurs études que les étudiantes, même si l'écart entre les sexes est plus faible ici qu'aux autres ordres d'enseignement. En outre, on observe à partir de ces cohortes, tout comme à l'Université de Montréal pour la cohorte de 1987, une relation entre le succès scolaire au collégial (mesuré par les scores z) et la rétention aux études.

Des analyses réalisées pour l'ensemble du réseau de l'Université du Québec auprès de toutes les cohortes de nouvelles inscriptions de premier et second cycles de l'automne 1984 (en excluant les individus avec des crédits d'équivalences inscrits à leur dossier) et observées durant 5 ans, soit jusqu'à l'automne 1989, confirment certaines tendances énoncées plus haut, à savoir que l'abandon est plus élevé pour les personnes inscrites à des programmes de premier cycle ne menant à aucun diplôme (75%), à des certificats de premier cycle (59%), à des baccalauréats (38%) qu'à des maîtrises (37%) (Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec, données non publiées).

Une enquête effectuée auprès des individus de premier cycle nouvellement inscrits à la session d'automne 1986 à l'UQAC, à l'UQAM, à l'UQAR et à l'UQTR, ayant interrompu leurs études pendant un minimum d'une année scolaire, montre que le profil à l'entrée et les conditions de poursuite d'études ont un effet sur la rétention des effectifs étudiants de premier cycle, les plus fragiles étant les adultes qui, tout en poursuivant leurs études, ont un travail rémunéré. La fragilité ou la possibilité d'abandon ou d'interruption des études est aussi grande chez les adultes, qu'ils travaillent à temps partiel ou à temps complet. La même tendance s'observe pour les personnes qui ont déjà interrompu leurs études et qui occupent un travail rémunéré (Chenard 89a: Tableau 2:36). La comparaison de cet échantillon avec la population provenant du cégep général et n'ayant pas interrompu ses études montre que, chez ce dernier groupe, c'est l'occupation d'un travail à temps complet qui augmente la proportion d'abandons ou de départs; l'emploi à temps partiel aurait des conséquences équivalentes à l'absence d'un travail rémunéré chez cette population et n'augmenterait pas forcément les départs comme pour le groupe des adultes (Chenard 89a: tableau 2: 36).

Le profil à l'entrée, les objectifs des étudiantes et étudiants dans la poursuite de leur formation de premier cycle, de même que leurs conditions de poursuite d'études associées à leurs rapports à d'autres environnements (travail rémunéré, famille etc.), seraient liés à la poursuite des études dans les quatre institutions pré-citées du réseau de l'Université du Québec (Chenard 89 a).

L'influence de l'environnement culturel interne des institutions devrait être mesurée de façon plus spécifique dans les recherches futures. Il semble, selon Gomme et Gilbert (84), que les facteurs endogènes à l'institution auraient une influence plus grande que les facteurs exogènes (âge, sexe, ethnicité, scolarité des parents, statut socio-économique familial) sur la rétention pour la population étudiante qui réside sur les campus que pour les autres. Chez la population non résidente, le sexe des individus de même que les aptitudes scolaires constitueraient des facteurs plus importants de prédiction de la rétention.

Des tendances ont été indiquées dans les cheminements des effectifs étudiants universitaires québécois et dans leurs liens possibles avec la rétention aux études universitaires. La réflexion théorique, conceptuelle et méthodologique telle qu'amorcée par Chenard (89 b) doit se poursuivre. Il nous faut pouvoir disposer d'études qui nous permettent d'avoir une vue d'ensemble de ces phénomènes au Québec, de même qu'une vue plus précise des relations entre les divers facteurs mis en relief dans cette partie. Des recherches doivent être menées sur ces questions spécifiques et ce, à l'échelle du réseau des universités québécoises.

- **Interruption des études**

Cette notion fait référence à l'interruption possible entre les cycles d'études universitaires, à l'interruption à l'intérieur d'un même cycle universitaire ou d'un même programme, de même qu'aux interruptions entre les ordres d'enseignement. Encore ici, nous savons que ces phénomènes existent autant aux ordres d'enseignement collégial (Levesque, Pageau 90) qu'universitaire mais les données publiques sont fragmentaires et peu élaborées et ne concernent pas toutes les universités québécoises. Nous attendons avec impatience la publication de la recherche menée par le Conseil supérieur de l'éducation auprès des effectifs étudiants des collèges et des universités et qui devrait porter, entre autres, sur les interruptions d'études. Nous attendons aussi les résultats des travaux du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sur les cohortes universitaires.

La recherche de Boulet (91) auprès des étudiantes et des étudiants admis sur la base du diplôme d'études collégiales (DEC) lors de leur

première inscription dans un programme de premier cycle à l'Université du Québec à l'automne 1989 porte sur leur cheminement disciplinaire entre le collégial et l'université. Cette recherche montre que 51,1% des effectifs avaient interrompu leurs études avant de s'inscrire à l'Université du Québec et cette proportion était plus élevée pour les personnes inscrites au certificat qu'au baccalauréat.

Les *Relances* auprès des **personnes diplômées** de baccalauréat à l'Université Laval en 1986 et 1988 montrent que la proportion des personnes qui ont interrompu leurs études est faible (9,4%: 1986; 8,5%: 1988). En 1988, par exemple, 3,6 % avaient interrompu leurs études pendant un trimestre, 2,0% pendant deux trimestres et seulement 2,9% pendant trois trimestres et plus (Carrier et al. 90, données non publiées).

Les interruptions d'études dans ces échantillons ne sont pas liées au sexe des individus, mais à leur âge et au régime d'études. Chez la population diplômée en 1986, cette possibilité d'interruption croît avec l'âge; seulement 0,4% des 23-24 ans avaient interrompu leurs études avant l'inscription au programme pour lequel elles ou ils étaient diplômés comparativement à 21,2% des 31 ans et plus. Les personnes inscrites à temps partiel avaient en plus grande proportion interrompu leurs études (23,6%) par rapport à celles inscrites à temps complet (7,9%) (*Relance Université Laval*, données non publiées). Rappelons cependant que ces deux groupes (les personnes plus âgées et celles inscrites à temps partiel) ont obtenu, malgré une ou des interruptions d'études, un diplôme de baccalauréat.

Dans un autre ordre d'idées, nous verrons plus loin que le manque de ressources financières aurait une incidence plus élevée sur les interruptions d'études que sur les abandons (Gilbert, Auger, 88).

Les interruptions ont des répercussions sur la durée des études ou plutôt sur le temps mesuré entre la première inscription à un programme et l'obtention d'un diplôme dans ce programme. Levesque et Pageau ont montré que cette période s'est allongée tant au secteur général qu'au secteur professionnel du collégial (Levesque, Pageau, 90).

Encore ici des études doivent être menées pour cerner ces phénomènes et leurs répercussions sur les taux de rétention universitaire de premier cycle et sur les modes de cheminement des effectifs étudiants.

## 4. COMPARAISON: QUÉBEC/ONTARIO/CANADA[1]

«Le tableau suivant, extrait des données de l'enquête de Statistique Canada (1984) auprès des diplômé-e-s de 1982, nous fait voir que l'étudiant *québécois*[2] aurait *moins* les caractéristiques de l'*étudiant traditionnel* que celui de l'Ontario et du Canada. Une seule caractéristique ne distingue pas le Québec de l'Ontario et du Canada, c'est la répartition à peu près égale des femmes et des hommes parmi l'ensemble des effectifs étudiants. Les diplômé-e-s universitaires québécois étaient, en 1982, plus âgé-e-s que ceux et celles de l'Ontario et du Canada. Un plus grand nombre était inscrit à temps partiel et la population féminine se trouvait inscrite en plus grande proportion selon ce mode. La scolarité des pères était moins élevée au Québec. Enfin, une plus grande proportion des diplômé-e-s québécois-e-s avaient interrompu leurs études durant l'année précédant l'inscription au premier cycle:

---

1 Cette section est extraite de Cloutier (90: 40-44).

2 Cloutier (90) a postulé que «*l'étudiant traditionnel*» avait, au début des années soixante, les caractéristiques suivantes: il était du genre masculin, jeune, dont les parents provenaient des classes sociales supérieures et moyenne-supérieure, fréquentant une université située dans un grand centre urbain, inscrit à temps complet aux études de premier cycle, dans des disciplines de type humaniste ou professionnel, n'ayant pas interrompu ses études après l'obtention d'un diplôme collégial et fréquentant en aussi grand nombre une université anglophone que francophone. (Cloutier 90: 13).

**Proportion d'étudiantes et d'étudiants (%) sur certains aspects caractéristiques selon le secteur d'études et la Province**

(Statistique Canada, 1984, diplômées et diplômés de 1982)

| | Québec | Ontario | Canada |
|---|---|---|---|
| -Scolarité des pères: niveau universitaire | 23 | * | 32 |
| -Catégorie d'âge: 30 ans et plus | 34 | 21 | 24 |
| Régime d'études: temps partiel | 42 | 26 | 30 |
| Hommes | 27 | 20 | 25 |
| Femmes | 48 | 32 | 35 |
| Temps complet: 30 ans et plus | 12 | 7 | 9 |
| Interruption des études durant l'année précédant l'inscription au premier cycle | 48 | 35 | 40 |
| Proportion de femmes: | | | |
| - à l'université | 51 | 50 | * |
| - inscrites à temps partiel | 58 | 61 | * |
| - chez les moins de 30 ans | 57 | 55 | * |
| - aux 2e, 3e cycles | 45 | * | * |

* Note: Nous n'avons pas l'information

(Source: Conseil des universités 88: annexe: 198)

La comparaison du côté des *inscriptions* aux divers cycles d'études entre les années 1972-1973 et 1985-1986 nous fait voir une progression plus forte des effectifs universitaires québécois à tous les cycles d'études. Le Québec se distingue en outre sur un point, soit une augmentation beaucoup plus forte de l'inscription aux diplômes et certificats de premier

cycle, principalement au niveau du régime d'études à temps complet. L'Ontario présente un modèle inverse sur ce point, la différence avec le Québec en EETC étant de 455 points:

**Évolution des inscriptions aux divers cycles d'études selon la province**

(1972-73, 1985-86)

| | (1972-1973=100) | | |
|---|---|---|---|
| **(1985-1986)** | **Québec** | **Ontario** | **Canada** |
| **Diplôme et Certificat-1er cycle** | | | |
| TC | 638 | 54 | 117 |
| TP | 509 | 398 | 501 |
| EETC | 535 | 80 | 233 |
| **Baccalauréat** | | | |
| TC | 199 | 146 | 151 |
| TP | 133 | 121 | 127 |
| EETC | 188 | 143 | 148 |
| **Maîtrise** | | | |
| TC | 219 | 147 | 164 |
| TP | 184 | 149 | 173 |
| EETC | 208 | 147 | 166 |
| **Doctorat** | | | |
| TC | 189 | 119 | 193 |
| TP | 120 | 77 | 91 |
| EETC | 175 | 113 | 128 |

Source: STATCAN -SISCU (Conseil des universités 1988, annexe, p.87-98)

Ce dernier tableau nous permet de situer la progression des inscriptions universitaires québécoises dans une perspective canadienne. Les effectifs universitaires au Québec ont connu une croissance sans précédent au cours des vingt-cinq dernières années. Cette situation n'est toutefois pas unique au Québec: elle s'observe en effet également dans l'ensemble des pays industrialisés[1]. Trow qualifiait déjà en 1976 l'évolution quantitative des clientèles postsecondaires de «passage d'une université d'élite à une université de masse» (Trow 1976).

L'analyse de la progression des effectifs universitaires de 1972-1973 à 1985-1986 au Québec, en Ontario et au Canada nous fait voir une croissance des effectifs à *temps partiel* aux divers cycles d'études. Ceci va dans le sens des tendances observées aux Etats-Unis et en Europe. Il faut cependant noter, comme le montre le tableau précédent, que la progression est plus forte du côté de l'inscription à *temps complet* au baccalauréat et au doctorat. Au Québec cette progression est aussi plus importante du côté de l'inscription à *temps complet* à la maîtrise et aux diplômes et certificats de premier cycle» (Cloutier 90: 40-44).

## Les personnes diplômées

Les données de La Haye (90) portant sur les pourcentages d'accroissement du taux de diplomation universitaire de 1988 par rapport à celui de 1976 nous permettent de voir que le Québec, comme les autres provinces canadiennes, connaît une croissance durant cette période.

> «Ce qui caractérise plus particulièrement le Québec, c'est l'importance de sa progression. La croissance du Québec depuis 1976 (54%) dépasse en effet nettement celle qu'on peut observer dans toutes les autres provinces et se révèle même trois fois supérieure à la moyenne des autres provinces. Cette performance s'observe à tous les cycles d'études,

---

1 La progression plus forte au Québec, par rapport à l'Ontario et au Canada s'explique probablement en partie par un plus grand besoin de rattrapage au Québec, particulièrement du côté des effectifs féminins.

autant au baccalauréat, à la maîtrise qu'au doctorat. Aux cycles supérieurs, elle est encore plus remarquable, alors que l'augmentation du nombre de diplômes dépasse de trois fois à la maîtrise et de trois fois et demie au doctorat la croissance moyenne dans les autres provinces».
La Haye 90: 12).

## 5. POLITIQUES EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La croissance des effectifs étudiants universitaires au Québec, comme à travers les pays industrialisés, ne peut se réduire à la seule explication d'une demande renouvelée de main-d'oeuvre, pas plus qu'à une hausse spontanée des aspirations scolaires. Comme nous l'avons mentionné en introduction, des mouvements sociaux plus larges expliquent en partie cette croissance. Dans cet ordre d'idées le développement d'institutions, de politiques et de pratiques nouvelles ont contribué à augmenter les portes d'accès à l'enseignement supérieur et à les diversifier. La création du réseau de l'Université du Québec a été très importante dans ce sens. Nous avons mentionné plus haut que ses constituantes, en dehors des grands centres urbains, étaient celles qui avaient connu une plus grande croissance depuis les années soixante-dix.

La création de facultés d'éducation dans les universités québécoises, l'augmentation des possibilités de baccalauréats généraux, de certificats, l'ouverture du côté des admissions (expérience de vie, statut reconnu d'adulte, cégep professionnel) sont des exemples de changements institutionnels qui ont permis à des populations nouvelles de fréquenter les universités québécoises. La flexibilité des horaires et des régimes offerts a aussi contribué à l'accroissement de la clientèle et à sa diversification.

Cependant, nous pouvons observer que ces changements, que ce soit du côté des prérequis plus souples ou des horaires plus flexibles, ne sont pas intervenus dans l'ensemble des programmes et des facultés. En ce sens, l'université est fragmentée et hiérarchisée et maintient la tension entre les pôles d'équité et d'excellence (Daignault 84, LaRue 86, Cloutier 86, Héon 91).

Dans quelle mesure l'augmentation des frais de scolarité au Québec et les politiques d'aide financière aux étudiantes et étudiants vont-elles avoir des répercussions sur le maintien, la décroissance ou la croissance des effectifs universitaires de premier cycle et sur les cheminements universitaires? Nous ne disposons pas d'études qui auraient tenté de mesurer les effets d'une première augmentation des frais de scolarité à l'automne 1990, dans les universités du Québec. Nous n'avons pas non plus recensé d'études effectuées à la suite de la réforme québécoise de l'aide financière aux étudiantes et étudiants du Québec qui est devenue effective à l'automne 1990 (Voir annexe 2 pour la présentation des points majeurs de cette réforme).

Les études qui suivent portent sur l'impact de la question financière sur les cheminements universitaires. Ces études ont été réalisées dans d'autres provinces canadiennes ou traitent de la question au Québec avant l'entrée en vigueur de la réforme de l'aide financière aux étudiantes et étudiants, à l'automne 1990.

Gilbert et Auger établissent un lien entre l'aide gouvernementale ontarienne et l'origine socio-économique des étudiantes et étudiants; plus leur provenance est d'origine modeste, plus l'aide gouvernementale est élevée sous forme de prêts et/ou de bourses (Gilbert et Auger 88: 12). Leur recherche démontre également que les étudiantes et étudiants sont disposés à s'endetter, mais jusqu'à une certaine limite c'est-à-dire pour moins de 3 000 $ par an et si possible moins de 12 000 $ pour l'ensemble de leur études.

Selon ce qu'on pouvait prévoir, les étudiantes et étudiants d'origine plus modeste contractent des dettes plus élevées (Gilbert et Auger 88: 13).

Au début comme en cours d'études, les problèmes financiers ne constituent pas, selon les résultats de Gilbert et Auger, la seule dimension qui influence la décision d'abandonner les études. Ceux et celles qui abandonnent ne sont pas exclusivement ceux et celles qui avaient des soucis d'argent au début de leurs études ou après deux trimestres. Ces résultats portent à croire que les problèmes financiers conduisent plutôt à des interruptions d'études ou à des abandons temporaires. Il reste encore l'hypothèse de facteurs extrinsèques ou de changements d'objectifs imputables aux abandons définitifs plutôt

qu'à l'insuffisance des revenus pour subvenir à ses besoins (Gilbert et Auger 88: 7-9).

Anisef (89) a montré que les étudiantes et étudiants canadiens qui recevaient des prêts ou avaient la possiblité de faire des emprunts s'inscrivaient en plus grande proportion à **temps complet**.

Dans le cas d'une hausse des frais de scolarité, 14% de l'échantillon d'étudiantes et étudiants québécois de FAECUM (86) disent qu'ils se verraient dans l'obligation d'abandonner leurs études. Ceci est avancé surtout par les étudiantes et étudiants en sciences humaines (19,5%), en arts et lettres (15,9%) et en éducation (15%). Le taux est plus bas en sciences pures (10,4%) (Dandurand 89: 17-18).

Dans une étude réalisée par le Bureau de la statistique du Québec en 1985, nous apprenons qu'au niveau universitaire, 74% des bénéficiaires de l'aide gouvernementale québécoise ne résident pas chez leurs parents et sont classés selon le au régime d'aide financière, dépendants de leur parents, dans 63% des cas. L'occupation de leur père varie peu: il est ouvrier, vendeur ou commis dans 31% des cas. De plus, leur mère ne travaille pas à l'extérieur de la sphère familiale dans 56% des cas. Annuellement, le père gagne entre 13 000 $ et 17 000 $ et dans 70% des cas, le revenu de la mère est inférieur à 13 000 $ par an. La scolarité des parents ne dépasse pas une 12e année dans 75% des cas et la plupart ont deux enfants et plus (Bureau de la statistique du Québec 86: 120).

Selon Dandurand (89), les femmes, les francophones et les adultes auraient été les groupes qui auraient le plus profité de la démocratisation du système scolaire québécois depuis les années soixante. Ceci est d'ailleurs confirmé, comme nous l'avons vu plus haut, par d'autres auteurs et auteures à l'échelle du Canada (Guppy 84, Fortin 87). Ce processus de démocratisation aurait cependant peu modifié le positionnement des classes sociales (Guppy 84, Dandurand 89).

Les conditions de vie de la population étudiante québécoise sont très variables, inégales et inégalitaires (Dandurand 89: 10). En effet, parmi les étudiantes et étudiants à plein temps, les plus riches côtoient des jeunes démunis vivant sous le seuil de la pauvreté (Dandurand 89: 10). D'après Dandurand il faut détruire le mythe selon lequel les

étudiantes et étudiants se laissent vivre; au contraire, il participent activement à défrayer leurs études[1]. Pour une bonne partie des étudiantes et étudiants, leur situation économique s'est détériorée, leurs revenus d'emploi ont diminué et leur niveau d'emprunt est toujours plus à la hausse tandis que l'aide financière familiale n'a pa changé (Dandurand 89: 16-17).

Compte tenu de l'état des recherches à l'égard de l'effet de la question financière sur les effectifs universitaires, sur la représentation égalitaire des divers groupes sociaux et sur leurs cheminements universitaires, des études devront être menées au Québec pour vérifier l'impact des nouvelles politiques en enseignement supérieur, notamment celles qui touchent à l'augmentation des frais de scolarité universitaire et à la réforme de l'aide gouvernementale aux étudiantes et étudiants.

Dans quelle mesure ces nouveaux ajustements en matière d'aide financière à la population étudiante universitaire de premier cycle vont-ils avoir des répercussions sur la baisse ou la hausse de la fréquentation à temps partiel, sur la baisse des effectifs étudiants dans des disciplines où la demande en main-d'oeuvre n'est pas automatique pour des bachelières et bacheliers? Cet exemple de la question d'aide financière permet d'illustrer comment les comportements des étudiantes et étudiants peuvent aussi être conditionnés par des politiques institutionnelles.

## CONCLUSION

L'étude des cheminements et des modes de fréquentation universitaire au Québec ainsi que des groupes sociaux qui y sont représentés nous a permis de dégager quelques tendances. Dans un premier temps nous présentons ces tendances de façon succinte, dans un deuxième temps nous indiquerons les faiblesses auxquelles il faudrait remédier dans les recherches futures et nous terminerons par des considérations d'ordre général.

---

1 Qu'ils soient québécois ou étudiants «étrangers» d'ailleurs (Diambomba 89).

## Les cheminements et les modes de fréquentation universitaires québécois

La majorité des effectifs universitaires est encore inscrite au premier cycle. Si on exclut la population à temps partiel au premier cycle, la progression des effectifs des deuxième et troisième cycles a été plus forte pendant la période allant du trimestre d'automne 1971 à celui de 1987.

Au premier cycle, malgré une croissance positive (1971/1987), la population inscrite à temps complet perd la majorité en faveur de celle à temps partiel; et la croissance de ce dernier groupe est plus importante que celle du groupe précédent. Notons cependant que la progression des effectifs étudiants inscrits à temps partiel s'est stabilisée depuis quelques années.

De plus, la fréquentation à temps partiel au premier cycle est très différente selon les grands secteurs disciplinaires; les sciences de l'administration étant le secteur qui regroupe le plus d'étudiantes et d'étudiants à temps partiel; les sciences pures et les sciences appliquées représentant les taux les plus faibles.

Toujours au ler cycle, les quatre grands secteurs les plus fréquentés sont assez stables depuis 1983: il s'agit des sciences de l'administration, des sciences humaines, des sciences de l'éducation et des sciences appliquées.

Il existe cependant une différence importante entre ces grands secteurs disciplinaires selon l'appartenance sexuelle des effectifs étudiants. Le grand secteur des sciences appliquées n'est pas, pour les femmes en 1988, parmi les quatre principaux secteurs de diplomation. C'est le secteur des sciences de la santé qui est plus important; chez les hommes, le grand secteur des sciences de l'éducation n'apparaît pas parmi les quatre grands secteurs, il est remplacé par les sciences pures.

Les changements de programme, les interruptions/abandons des études d'un programme, d'une institution, du réseau universitaire, du réseau postsecondaire sont des phénomènes qui existent mais ils sont encore peu étudiés au Québec.

## Les groupes sociaux

Quand on s'attarde aux différents groupes sociaux retenus dans notre étude les principales tendances qui se dégagent sont celles-ci:

Malgré une croissance des deux groupes sexuels durant la période 1976-1988; les femmes ont connu une plus grande progression à tous les cycles et selon les divers régimes d'études.

En dépit de cette croissance importante des effectifs féminins, les hommes maintiennent les statuts les plus élevés parmi la population étudiante. Ils sont plus nombreux aux études avancées; ils sont en plus grande proportion inscrits à temps complet et ils sont mieux représentés en sciences appliquées et en sciences pures.

Les femmes constituent un groupe moins homogène que les hommes parmi la population étudiante universitaire.

La population étudiante a vieilli de 1973 à 1989; la progression des 15-29 ans a été moins rapide durant cette période. L'âge moyen de la population étudiante a augmenté autant pour les effectifs à temps complet que pour ceux inscrits à temps partiel.

La croissance des effectifs étudiants dans les universités québécoises (1971/1987) a coïncidé principalement avec les inscriptions dans les constituantes de l'Université du Québec à l'extérieur de Montréal.

Les allophones ont,dans l'ensemble, des comportements plus près des effectifs étudiants anglophones que francophones. Toutefois, c'est dans le groupe des allophones que les comportements entre les femmes et les hommes sont les plus similaires.

Les étudiantes et étudiants non québécois et québécois ne constituent pas un groupe homogène. Au premier cycle, le groupe majoritaire est composé d'effectifs des autres provinces canadiennes; aux études avancées d'étudiantes et d'étudiants «internationaux».

Le groupe d'origine socio-économique modeste aurait connu les gains les plus faibles dans la croissance des effectifs universitaires québécois comparativement aux femmes et aux francophones.

Les autochtones seraient moins représentés dans les universités canadiennes que les non-autochtones.

Même si les universités francophones du Québec ont connu une croissance plus grande de leurs effectifs étudiants pour la période de 1971 à 1990, les universités anglophones ont quant à elles augmenté leur représentation aux études avancées et baissé leur proportion au premier cycle; l'inverse s'observe dans les universités francophones.

Au Québec, la croissance fulgurante de la diplomation aux certificats de premier cycle est un phénomène lié principalement auxuniversités francophones québécoises.

Les effectifs étudiants des universités anglophones sont plus près du prototype de l'étudiant traditionnel[1] que les effectifs des universités francophones.

Chacun des deux réseaux linguistiques universitaires est composé d'institutions hétérogènes, par rapport notamment à la proportion des étudiantes et étudiants inscrits à temps partiel.

Le Québec a connu une croissance remarquable parmi les provinces canadiennes de 1976 à 1988. La progression du Québec est en effet plus importante. Il ne semble pas cependant que le rattrapage, avec l'Ontario notamment, soit réalisé en ce qui concerne la représentation proportionnelle des jeunes et des adultes à l'université.

### Les mailles faibles des études

En seconde partie, nous aimerions indiquer de façon sommaire les faiblesses rencontrées dans les recherches réalisées au Québec sur les cheminements universitaires de premier cycle et les divers groupes sociaux qui fréquentent les universités québécoises.

---

1 Tel que défini par Cloutier 90: 13. Voir section, Comparaison: Québec/Ontario/Canada de ce texte.

### Les groupes

Nous savons maintenant que la population universitaire étudiante ne constitue plus un seul groupe homogène mais se divise en groupes hétérogènes. Nous manquons de recherches pour distinguer finement les groupes entre eux et les divers sous-groupes qui composent par exemple la population féminine, la population à temps partiel, celle des allophones, celle provenant des autres provinces, les effectifs «internationaux», la population adulte, et les divers sous-groupes inscrits à des programmes de certificat.

### Les cheminements universitaires

Sur le plan des cheminements scolaires, nous manquons principalement de recherches qui traitent directement des changements de programme; des questions d'interruption /d'attrition/d'abandon des études.

Nous manquons de données qui nous permettent, pour les mêmes indicateurs, de projeter une image d'ensemble du réseau des universités québécoises et de la population étudiante.

Des analyses de type cohorte, comme elles commencent à être faites au collégial (Levesque, Pageau 90), devraient être réalisées à l'ordre d'enseignement universitaire et être rendues publiques.

### Remarques générales

Nous devons disposer d'analyses de cohortes étudiantes universitaires, suivies sur plusieurs années pour l'ensemble du réseau des universités québécoises. Ces analyses de cohortes doivent être publiques et diffusées de façon régulière.

Nous avons besoin de recherches de types quantitatif et qualitatif en vue de mieux connaître ces divers groupes et leurs cheminements universitaires. Des recherches devraient être menées directement auprès des actrices et acteurs étudiants-citoyens pour saisir leurs perceptions, stratégies et pratiques universitaires. Dans le même ordre d'idées, des analyses des politiques institutionnelles d'une université

ou de plusieurs institutions devraient être réalisées pour mesurer l'impact de ces politiques sur les cheminements universitaires québécois et l'accessibilité des divers groupes.

Enfin, une plus grande concertation doit se développer entre les chercheuses et les chercheurs des divers organismes au Québec qui s'intéressent à l'enseignement supérieur. Cette concertation devrait permettre de faire disparaître certaines mailles faibles des données disponibles. Par exemple, les données publiques auraient avantage à catégoriser les «allophones», à distinguer la population étudiante autochtone et non autochtone, les effectifs étudiants selon l'origine socio-économique. Le même type de remarques pourrait s'appliquer pour une catégorisation plus fine des grands secteurs disciplinaires en fonction des modes de fréquentation universitaires des femmes et des hommes.

Pour mieux rentabiliser les efforts de chacune et chacun, cela commande la création d'un organisme public ou parapublic dont le mandat serait de mener des recherches en enseignement supérieur qui transcendent les fins administratives ou politiques de chacune des institutions universitaires. Les chercheuses et chercheurs des universités, des bureaux de recherche institutionnelle et des divers conseils en éducation pourraient y séjourner à tour de rôle, ce qui augmenterait le dynamisme et la productivité d'un tel centre de recherche. Les résultats des recherches menées par cet organisme devraient être publics et disponibles aux divers groupes composant la société québécoise.

En conclusion, nous aimerions saluer les efforts que vous toutes et tous, qui participez à cet atelier aujourd'hui, faites en vue de mieux comprendre les cheminements universitaires québécois et leurs processus multiples. Nous espérons avoir d'autres occasions pour dépasser nos préoccupations et les exigences quotidiennes de nos institutions pour partager nos «bons» coups et nos difficultés d'analyse et de compréhension.

# BIBLIOGRAPHIE

AHAMAD, B., GREENBERG, J., DESROCHES, J., MITCHENER, R., CARTIER, N., BOWEN, A. (1979). **Diplômés canadiens, Analyse de l'Enquête de 1973 sur la main d'oeuvre hautement qualifiée,** Direction générale de l'aide à l'éducation, Secrétariat d'Etat, 149 p.

ANISEF, P., OKIHIRO, N., JAMES C. (1982). **Losers and Winners: The Poursuit of Equality and Justice in Higher Education**, Toronto: Butterworths.

ANISEF, P. (1989). «Studying Part-Time in Canada's Universities: A Social Change Perspective?» **La revue canadienne d'enseignement supérieur**,Vol. XIX, No.1:11-28.

AUDET, M. (1987). **Qu'advient-il des diplômés et des diplômées universitaires? La promotion de 1985, 19 secteurs disciplinaires, 52 disciplines**, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 423 p.

AUDET, M. (1982). **Relance à l'université 1980, 1er et 2e cycles - vue d'ensemble**, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Direction des politiques et plans, 108 p.

AUDET, M. (1979). **Relance à l'université**, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Direction des politiques et des plans, Réalisé par le Service général des communications, 63 p.

BAUDELOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R. (1981). **Les étudiants, l'emploi, la crise**, Paris: Maspero.

BOULET, F. (1991). **Le cheminement disciplinaire entre le collégial et l'Université du Québec**, Université du Québec: Service de la recherche institutionnelle, Vice-présidence à la planification, avril.

BOURDIEU, P. (1989) **La noblesse d'Etat, grandes écoles et esprit de corps**, Paris: Les éditions de minuit.

BOURGEOIS, M., LEWIS, P. (1988). **Le cheminement des étudiants universitaires: Rapport sur l'état des connaissances**, Québec: Conseil des universités, août, texte ronéotypé.

-BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986). **Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire**, Québec: Gouvernement du Québec.

-BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986), **Profil économique du Québec**. Québec: Gouvernement du Québec.

CARRIER, G., DEBLOIS, C., LAFORCE, L., PERRON, M., TROTTIER, C. (1990). **Relance Laval, Formation universitaire et insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval, Promotion 1986**, Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Février, 652 p.

CHENARD P. (1989 a). **L'interruption des études à l'Université du Québec, Volet III, Pour une meilleure rétention**, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, Vice-présidence à la planification.

CHENARD P. (1989 b). **Construction et valisation d'une typologie des départs institutionnels (le cas de l'Université du Québec)**, thèse de doctorat, administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

CHOUINARD D., HAMEL C., DELISLE M. (1988). **Que sont-ils devenus? Enquête auprès des diplômés de premier et de deuxième cycles de l'Université de Montréal, promotion 1987**, Montréal: Université de Montréal.

CHURCH, J.H., GILLINGHAM D. (1988). «Benefit Segments for Full-Time Undergraduate Students», **La revue canadienne en enseignement supérieur**, Vol. XVII, No. 2:55-74.

CLARK W., LAING M., RECHNITZER E. (1986). **La promotion de 1982, Rapport sommaire de l'Enquête nationale de 1984 auprès des diplômés de 1982**, Secrétariat d'Etat et Statistique Canada.

CLOUTIER, R. (1990a). Does Gender Override Social Class and Ethnic Origin in the Sociology of Education? A Look at These Three Concepts and their Application to the Higher Education Systems in the United States (California) and France/ Le genre l'emporte-t-il sur la classe sociale et l'origine ethnique (ou) comment approcher ces trois concepts en sociologie de l'éducation? Une application aux systèmes d'enseignement supérieur aux Etats-Unis (Californie) et en France, Fourth International Interdisciplinary Congress on Women, CUNY, New York, juin, 26p

CLOUTIER, R. (1990b). ««Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises: différences et ressemblances avec le modèle de «l'étudiant traditionnel»,» **Les Cahiers du Labraps**, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Série Etudes et documents, volume 7, 83p.

CLOUTIER R. (1986). «Étude du processus d'admission à l'Université Laval: Accès différencié et inégal au savoir «savant»?», **Perspectives universitaires**, volume III, numéro 1-2: 91-108.

CLOUTIER R. (1984). Access of Women and Minorities to Higher Education: Changes in Taste and Colour without Chemical Changes: Part I, Presented at the Conference Co-Sponsered by Division J., Postsecondary Education American Educational Research Association and Association for the Study of Higher Education, San Francisco, oct., ERIC, 61p.

-COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA CONDITION FÉMININE A L'UNIVERSITÉ LAVAL (1980) **L'Université Laval au féminin**, Québec: Université Laval.

-CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (1989). **Statistiques d'admission au trimestre de l'automne 1988, Cahier 1, Statistiques portant sur l'ensemble des universités**, Montréal.

-CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1989). **Les orientations gouvernementales concernant l'aide financière aux étudiants dans les années 90**, Avis du Conseil des universités, Québec: Conseil des universités, Août, 21 p.

-CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1988). **Etude sectorielle en sciences sociales**, Rapport préliminaire, Préparé par Le Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales, Québec, Code 2310-0096.

-CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1988). **Étude sectorielle en sciences sociales**, Rapport préliminaire, Annexe, Préparé par Le Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales, Québec, Code 2310-0097.

-CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1986). **Bilan du secteur de l'éducation** *Volet 2: Les clientèles*, Préparé par Le comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Québec, Code 2301-0045.

-CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1985). **La formation courte dans l'enseignement universitaire, Rapport final du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus**, Québec.

-CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1985). **Enquête auprès des étudiants de tous les cycles dans huit universités québécoises**, Québec: Conseil des universités, 57 p.

-CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1985). **La formation courte dans l'enseignement universitaire, Annexes, Rapport final du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus**, Québec, Code 2301-0010.

-CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). **Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel**, Québec: Gouvernement du Québec.

-CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). **Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Le rapport Parent, vingt-cinq ans après**, Québec.

COLLINS R. (1979). **The Credential Society, A Historical Sociology of Education and Stratification**, New York: Academic Press.

-COUNCIL OF ONTARIO UNIVERSITIES (1988). **New Enrolment Trends for Ontario Universities**, Préparé par le Committee on Enrolment Statistics and Projections, Ontario, mars.

DAIGNAULT, L. (1984). **Le marché culturel à l'Université Laval à travers les politiques, les exigences et les pratiques d'admission**, mémoire de maîtrise en éducation (administration et politique scolaires), Université Laval.

DANDURAND, P., OUELLET, R. (1990). «Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec», **Les Cahiers du Labraps**, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Série Études et documents, Volume 6.

DANDURAND, P. (1989). Les étudiants universitaires québécois: accessibilité, conditions de vie et politiques des prêts et bourses, Communication présentée dans le cadre des Sociétés savantes, La société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Ste-Foy, Mai, 30 p.

DANDURAND, P., FOURNIER M. (1979). **Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise**, Québec: Ministère de l'Education du Québec.

DANDURAND, P., TRÉPANIER M. (1986). «Rapports ethniques et champ universitaire», **Recherches sociographiques**, volume XXVII, numéro 1:41-77.

DENNISON, J.D, FORRESTER, G.L., JONES, G. (1982). «Degree Completion at British Columbia's Universities», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. Xii, No. 2: 43-47.

DÉSY, J. (1987). **Relance 1986, 8e enquête auprès des diplômés de baccalauréat, 1ère enquête auprès des diplômés de maîtrise (été 1982 à hiver 1985)**, Université du Québec à Trois-Rivières, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, 206 p.

DIAMBOMBA, M. (1989). **Les étudiants africains au Canada, Leur profil, les conditions de leur formation et leurs plans de carrières**, IDRC.CRDI.CIID., Rapport manuscrit 221 f.

-DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES, Direction de la planification et du développement (1986). **Relance à l'université 1984**, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 84 p.

FOOT, D.K., PERVIN, B. (1983). «The Determinants of Postsecondary Enrolment Rates in Ontario», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XIII, no. 3:1-22.

-FORCES (1989). **Forces**, Numéro 85, Printemps.

FORTIN M. (1987). **L'accès et la participation à l'enseignement postsecondaire au Canada**, Colloque national sur l'Enseignement postsecondaire, Saskatoon, octobre.

GASKELL, J. (1987). «Women and Education: Branching out». **Towards Equity**. Ottawa: Conseil économique du Canada.

GILBERT, S.N., AUGER, M. (1988). **Situation financière des étudiants universitaires et abandon des études**, Rapport préparé pour le compte du Secrétariat d'Etat du Canada, Université de Guelph, le 28 juin, 33 p.
GOMME, I.M., GILBERT, S.N. (1984). «Paying the Cost: Some Observations on the Problem of Postsecondary Student Attrition», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XIV, No. 3:95-100.

GUPPY, N. (1984). «Access to Higher Education in Canada», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XIV, No. 3:79-93.

GUPPY, N., PENDAKUR, K. (1989). «The Effects of Gender and Parental Education on Participation within Post-Secondary Education in the 1970's and 1980's», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XI X, No. 1:49-62.

HÉON L. (1991). **Les forces du marché et de la stratification universitaire sur l'évolution des programmes de premier cycle: (les cas des baccalauréats en administration des affaires à l'UQAM et à l'École des HEC.)**, thèse de doctorat en éducation (administration et politique scolaires), Université Laval, Québec.

HÉON L., CLOUTIER R. (1988). Étude de la rétention des étudiants et étudiantes admis sur la base d'étudiant-e adulte à l'Université Laval, Congrès ACFAS, Moncton, mai.

HÉON, L., CLOUTIER, R., BÉLANGER, P.W. (1986). «La reconnaissance des acquis expérientiels dans la politique d'admission des adultes à l'Université Laval», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XVI, No 2, 67-79.

HÉON, L. (1985).**La reconnaissance des acquis expérientiels dans la politique d'admission des adultes à l'Université Laval**, mémoire de maîtrise en éducation (administration et politique scolaires), Université Laval.

HOLDAWAY, E.A., BRYAN W.M., ALLAN, W.H. (1988). «International University Students in Canada: Obtaining the Information Needed for Policy Making», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vo. XVIII, No. 3:13-30.

JULIEN P.-A., BARSONY A., DAVENPORT P., TERREAULT C., DANIEL J., LEMIEUX V., TREMBLAY J. N. (1985). **Réflexions sur l'avenir de l'Université au Québec**, Groupe de réflexion sur l'avenir des universités du Québec, Montréal, Conférence des recteurs et des principaux du Québec.

LA HAYE J. (1990). **Diplômes et accès aux diplômes dans les universités québécoises 1976-1988**, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, octobre.

LA HAYE J. (1989). **Données statistiques sur la population étudiante des universités québécoises, 1971 à 1987**, Québec: Gouvernement du Québec, DGERU -DPSAC.

LA HAYE J. (1988 a). **Les étudiants des universités québécoises, Profil disciplinaire de leurs études 1982-1983 à 1986-1987**, Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Direction de la planification, des systèmes et des affaires canadiennes.

LA HAYE J. (1988 b). **Caractéristiques des inscriptions universitaires au Québec 1987-1988**, Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires.

LARUE, A. (1986). **L'accès des femmes aux savoirs rentables**, mémoire de maîtrise en éducation (administration et politique scolaires), Université Laval, Québec.

LEMELIN, C. (1982). «L'économie de l'enseignement supérieur au Québec au cours de la dernière décennie», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XII, No. 1:1-15.

LESPÉRANCE A., LA HAYE J. (1988). **Les prévisions de l'effectif étudiant universitaire pour investissements: méthodologie générale et prévisions 1987-1988 à 2007-2008**, Québec: Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires.

LEVESQUE, M., PAGEAU, D. (1990). **La persévérance aux études, La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes**, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

LUSSIER, Y., RIVEST, D. (1989). **Abandon des études et abandon des programmes à l'Université du Québec à Montréal, de l'automne 1969 à l'hiver 1985 (situation à l'automne 1988)**, UQAM, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, Bureau de la recherche institutionnelle, 3 mai.

MENG, R., SENTANCE, J. (1982). «Canadian Universities: Who Benefits and Who Pays?», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XII, No. 3.

-MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, direction des politiques, des programmes et des systèmes (1990). **Statistiques sur l'aide financière aux étudiants, Rapport 1989-1990**, Québec: Gouvernement du Québec, 77 p.

-MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, Direction générale de l'aide financière aux étudiants (1989). **L'aide financière aux étudiants dans les années 90, Orientations gouvernementales**, Québec:Gouvernement du Québec, Avril 1989, 43 p.

MOLINE, A. E., (1988). The impact of financial aid on student persistence, Paper presented to the twenty-eight annual Forum; The Association for Institutional Research, Phoenix, Arizona, May 15-18.

-ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1989). **L'enseignement dans les pays de l'OCDE 1986-87**, Paris: OCDE.

PINEO, P.C., GOYDER, J. (1988). «The Growth of the Canadian Education System: An Analysis of Transition Probabilities», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XVII, No. 2:37-54.

PORTER M., JASMIN G. (1987). **Profil des étudiants du niveau postsecondaire au Canada, L'enquête nationale de 1983-1984 auprès des étudiants du niveau postsecondaire**: Abrégé des données pour l'ensemble du Canada, Ottawa, Secrétariat d'Etat et Statistique Canada.

RIZK M.(1988). **Diplômes décernées par les universités québécoises, année civile 1985**, Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires.

ROBILLARD, M. (1990). L'amélioration de la persévérance aux études et des conditions de vie pédagogiques et institutionnelles des étudiant-e-s à l'UQAM; exposé de la situation et programme d'activités en vue d'élaborer un plan d'action institutionnel, Université du Québec à Montréal.

-SECRÉTARIAT AU DÉVELOPPEMENT SCIENTIFIQUE (1981). **Populations étudiantes, I- Inscriptions dans les universités québécoises et canadiennes de 1972-1973 à 1979-1980.** Québec: Gouvernement du Québec, Ministère du Conseil exécutif.

-SECRÉTARIAT D'ÉTAT (éd.1990). **Profil de l'enseignement supérieur au Canada**, Secrétariat d'Etat, Direction de la Recherche et de la Promotion de l'éducation, Aide à l'Education, déc.

STAGER, D. A.A. (1989). Returns to Investment in Selected University Programs, 1960-1985, Communication présentée dans le cadre des Sociétés savantes, La société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Ste-Foy, juin.

-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (1987). **Relance 1987 auprès des diplômés de 1985**, Services aux étudiants, Psychologie et orientation, Sherbrooke: Les Editions de l'Université de Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 199 p.

TROW M. (1976). «Elite Higher Education: An Endangered Species?» **Minerva** 14 Autumn, 355-376.

-UNION DES GRADUÉS INSCRITS A LAVAL (UGIL) (1989). **Sondage réalisé auprès des étudiantes et étudiants inscrit(e)s aux deuxième et troisième cycles à l'Université Laval**, Ste-Foy: Université Laval.

-UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, (1990). **Cheminement académique des étudiants selon le type de programme et la faculté, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, bureau de la recherche institutionnelle,** (2e version), novembre, texte ronéotypé.

-UQAM (1990). La persévérance aux études, Etat de la réflexion, Encarté dans **l'UQAM**, 15 octobre.

VAALA, L.D. (1991). The Best Place to Be: New Perspectives On Attending A Two-Year College After A Four-Year University, communication présentée dans le cadre des Sociétés savantes, La société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Kingston, juin.

de VRIES, J., RICHER, S. (1988). **L'enquête de 1988 sur les étudiants étrangers dans les universités canadiennes**, Secrétariat d'Etat canadien.

ZELMER, A.E., JOHNSON N.A. (1988). «International Students in Higher Education: A Follow-up Study of Universities Graduates», **La revue canadienne d'enseignement supérieur**, Vol. XVIII, No. 3:31-50.

## Annexe 1

Tableau 1
**La distribution en pourcentage des effectifs étudiants des universités québécoises selon l'inscription aux cycles d'études**

(Trimestres automne 1987, 1989, 1990)

| | 1er cycle | 2e cycle | 3e cycle |
|---|---|---|---|
| automne 87 | 85,3 | 12,2 | 2,5 |
| automne 89 | 84,0 | 13,3 | 2,7 |
| automne 90 (données provisoires) | 84,8 | 12,3 | 2,9 |

(Données compilées à partir de La Haye 89; données non publiées pour l'automne 1989 et 1990)

Tableau 2

**La distribution en pourcentage des effectifs étudiants des universités québécoises inscrits aux études de premier cycle, par grands secteurs disciplinaires**

(Trimestres automne 1982, 1987, 1989)

| | automne 82 | automne 87 | automne 89 |
|---|---|---|---|
| sciences de l'administration | 25,9 | 26,4 | 27,2 |
| sciences humaines | 19,0 | 19,7 | 20,6 |
| sciences de l'éducation | 10,3 | 10,5 | 10,4 |
| sciences appliquées | 14,2 | 13,6 | 12,4 |
| sciences de la santé | 6,9 | 7,3 | 6,9 |
| lettres | 6,3 | 5,7 | 6,0 |
| sciences pures | 5,6 | 6,1 | 5,9 |
| arts | 4,1 | 4,4 | 4,2 |
| secteur plurisectoriel* | 5,1 | 3,9 | 3,8 |
| droit | 2,4 | 2,5 | 2,7 |

*Le secteur plurisectoriel comprend les programmes d'études dont le domaine couvre plus d'un secteur disciplinaire (ex. arts et lettres)

(Données compilées à partir de La Haye 89: 49; données non publiées pour l'automne 1989)

Tableau 3

**La proportion de l'effectif étudiant de premier cycle des universités québécoises inscrits à temps partiel, par grands secteurs disciplinaires**

(Trimestre automne 1989)

| Grands secteurs disciplinaires | % Temps partiel |
|---|---|
| sc. de l'administration | 59,8 |
| sc. de l'éducation | 51,3 |
| secteur plurisectoriel | 50,0 |
| sc. de la santé | 43,2 |
| arts | 43,1 |
| sc. humaines | 39,4 |
| lettres | 37,3 |
| droit | 30,2 |
| sc. appliqués | 28,1 |
| sc. pures | 21,5 |

(Données non publiées, MESS du Québec)

Tableau 4

**Les personnes diplômées dans les universités québécoises selon le cycle d'études et le type de diplômes**

(années civiles 1976,* 1988)

| | baccalauréat | maîtrise | doctorat |
|---|---|---|---|
| 1976 (20 416) | 85,2% | 13,1% | 1,7% |
| 1988 (25 057) | 82,8% | 15,2% | 2,0% |
| **indice d'augmentation 1976*/1988** | 144,0 | 172,2 | 176,8 |

*années de base 1976 = indice de 100,0

| | certificats | |
|---|---|---|
| | 1er cycle | 2e cycle |
| 1976 (5 948) | 89,6% | 10,4% |
| 1988 (16 097) | 94,2% | 5,8% |
| **indice d'augmentation 1976/1988** | 284,3 | 152,6 |

(Données compilées et reconstituées à partir de La Haye 90: Tableaux 1,3)

Tableau 5

**La répartition en pourcentage des diplômés de baccalauréat dans les universités québécoises par grands secteurs disciplinaires, par sexe (en 1988)**

(années civiles 1983, 1988)

| | 1983 | 1988 | 1988 | |
|---|---|---|---|---|
| | | | F | H |
| sc. de l'administration | 19,2 | 19,1 | 16,9 | 21,5 |
| sc. humaines | 17,6 | 18,3 | 18,9 | 17,7 |
| sc. de l'éducation | 18,0 | 14,8 | 20,4 | 8,4 |
| sc. appliquées | 14,0 | 14,7 | 5,8 | 24,8 |
| sc. de la santé | 7,6 | 8,9 | 11,1 | 6,3 |
| sc. pures | 7,1 | 8,6 | 7,0 | 10,4 |
| lettres | 5,6 | 4,8 | 6,5 | 2,8 |
| arts | 4,1 | 4,2 | 5,2 | 3,0 |
| droit | 3,8 | 3,6 | 3,8 | 3,4 |
| secteur plurisectoriel | 2,9 | 3,1 | 4,3 | 1,8 |

(Données constituées à partir de La Haye 90: Tableau 7)

Tableau 6

**La représentation des femmes parmi les effectifs étudiants des universités québécoises selon les cycles d'études**

(trimestres automne 1982, automne 1988)

| | 1er cycle (%F) | maîtrise (%F) | doctorat (%F) |
|---|---|---|---|
| automne 82 | 51,1 | 42,0 | 33,0 |
| automne 88 | 57,3 | 48,0 | 35,0 |

(Données compilées à partir de La Haye 89)

Tableau 7

**La représentation des femmes parmi les effectifs étudiants des universités québécoises selon les régimes d'études au premier cycle**

(trimestres automne 1982, automne 1989)

| | T Complet (% F) | T. Partiel (% F) |
|---|---|---|
| automne 82 | 46,1 | 56,9 |
| automne 89 | 52,8 | 63,9 |

(Données compilées à partir de La Haye 89, données non publiées pour l'automne 1989)

Tableau 8

**La distribution en pourcentage des effectifs étudiants des universités québécoises inscrits au premier cycle par sexe et selon les régimes d'études**

(trimestres automne 1982, automne 1989)

| | T. Complet | | T. Partiel | |
|---|---|---|---|---|
| | F | H | F | H |
| automne 82 | 47,8 | 58,7 | 52,2 | 41,3 |
| automne 89 | 51,0 | 62,3 | 49,0 | 37,7 |

(Données compilées à partir de La Haye 89, données non publiées pour l'automne 1989)

Tableau 9

**La représentation des femmes parmi les diplômes décernés dans les universités québécoises selon les cycles d'études et les types de diplôme**

(années civiles 1976*, 1988)

| | baccalauréat (%F) | | maîtrise (%F) | | doctorat (%F) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1976 | 43 | | 33 | | 23 | |
| 1988 | 53 | | 45 | | 29 | |
| **Indice d'augmentation** 1976/1988 | **F** | **H** | **F** | **H** | **F** | **H** |
| | 179,3 | 117,4 | 229,4 | 143,5 | 224,1 | 162,5 |

| | certificat (%F) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1er cycle | | 2e cycle | |
| 1976 | 56,4 | | 29,2 | |
| 1988 | 63,4 | | 53,7 | |
| **indice d'augmentation** 1976*/1988 | **F** | **H** | **F** | **H** |
| | 219,5 | 138,7 | 280,6 | 99,7 |

*Année 1976 = indice de base 100,0

(Données compilées et reconstituées à partir de La Haye 90: graphique 2)

Tableau 10

**Les 15-29 ans parmi les effectifs étudiants des universités québécoises inscrits à tous les cycles (%)**

(trimestres automne 1973, 1987, 1990)

| | 15-29 ans/ population totale | 20-24 ans/ 15-29 ans |
|---|---|---|
| automne 73 | 75,4 | 58,9 |
| automne 87 | 64,1 | 60 |
| automne 89 | 62,9 | 59 |

| | 18-29 ans | Ensemble des effectifs |
|---|---|---|
| indice d'augmentation 1971*/1987 | 108,3 | 251,4 |

*Année 1971: indice de base 100,0

| âge moyen | |
|---|---|
| automne 73 | 27,0 |
| automne 87 | 29,1 |
| automne 89 | 29,5 |

(Données compilées à partir de La Haye 89, données non publiées pour l'automne 1989)

Tableau 11

## Âge des personnes diplômées dans les universités québécoises selon le sexe et la langue maternelle, année 1988

| Sexe<br>Langue<br>Maternelle | Âge moyen | | | Âge modal | | | Âge médian | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Bacc.** | **Maîtr.** | **Doct.** | **Bacc.** | **Maîtr.** | **Doct.** | **Bacc.** | **Maîtr.** | **Doct.** |
| **Hommes** | | | | | | | | | |
| Français | 27.2 | 32,3 | 33,6 | 24,0 | 28,0 | 30,0 | 24,8 | 30,3 | 31,8 |
| Anglais | 26,2 | 31,9 | 34,2 | 24,0 | 29,0 | 32,0 | 24,2 | 29,4 | 32,2 |
| Autre | 26,6 | 33,8 | 37,1 | 24,0 | - | 32,0 | 24,5 | 31,6 | 34,7 |
| Total | 27,0 | 32,4 | 34,4 | 24,0 | 28,0 | 32,0 | 24,7 | 30,2 | 32,5 |
| **Femmes** | | | | | | | | | |
| Français | 27,6 | 33,2 | 36,4 | 24,0 | 28,0 | - | 24,3 | 30,9 | 34,7 |
| Anglais | 27,1 | 34,5 | 36,6 | 23,0 | 30,0 | - | 23,7 | 31,6 | 34,7 |
| Autre | 26,8 | 34,0 | 42,4 | 23,0 | 25,0 | - | 23,7 | 31,9 | 40,5 |
| Total | 27,5 | 33,5 | 36,8 | 24,0 | 28,0 | 35,0 | 24,1 | 31,0 | 35,1 |
| **Hommes + femmes** | | | | | | | | | |
| Français | 27,4 | 32,7 | 34,6 | 24,0 | 28,0 | 30,0 | 24,6 | 30,5 | 32,7 |
| Anglais | 26,7 | 33,2 | 35,1 | 23,0 | 29,0 | - | 23,9 | 30,2 | 32,9 |
| Autre | 26,7 | 33,9 | 37,8 | 23,0 | 28,0 | 32,0 | 24,1 | 31,7 | 36,1 |
| Total | 27,3 | 32,9 | 35,2 | 24,0 | 28,0 | 32,0 | 24,4 | 30,5 | 33,2 |

*Source* : fichiers du système RECU. Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires. D.P.S.A.C. Jacques La Haye, juin 1990.

Extrait de La Haye 90: tableau 5, p. 14

Tableau 12

## Espérance d'accès au diplôme universitaire de la population québécoise selon le sexe et la langue maternelle, à partir de la situation de l'année civile 1988

| Sexe<br>Langue Maternelle | Espérance avant 30 ans | | | Espérance globale | | | Espérance avant 30 ans sur l'espérance globale | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bacc. | Maîtr. | Doct. | Bacc. | Maîtr. | Doct. | Bacc. | Maîtr. | Doct. |
| **Hommes** | | | | | | | | | |
| Français | 12,9% | 1,3% | 0,08% | 16,5% | 3,4% | 0,40% | 0,78 | 0,38 | 0,20 |
| Anglais | 27,3% | 2,7% | 0,17% | 32,6% | 6,5% | 1,13% | 0,84 | 0,42 | 0,15 |
| Autre | 16,4% | 0,2% | 0,06% | 20,1% | 5,5% | 1,74% | 0,82 | 0,03 | 0,03 |
| Total | 14,4% | 1,4% | 0,09% | 18,2% | 3,8% | 0,54% | 0,79 | 0,37 | 0,17 |
| **Femmes** | | | | | | | | | |
| Français | 15,8% | 1,2% | 0,03% | 21,0% | 3,0% | 0,22% | 0,75 | 0,40 | 0,14 |
| Anglais | 28,8% | 2,5% | 0,06% | 37,6% | 7,1% | 0,78% | 0,77 | 0,35 | 0,08 |
| Autre | 17,6% | 1,5% | 0,00% | 21,0% | 3,8% | 0,30% | 0,84 | 0,39 | 0,00 |
| Total | 16,0% | 1,2% | 0,02% | 21,5% | 3,3% | 0,26% | 0,74 | 0,36 | 0,08 |
| **Hommes + femmes** | | | | | | | | | |
| Français | 13,8% | 1,2% | 0,05% | 18,3% | 3,1% | 0,30% | 0,75 | 0,39 | 0,17 |
| Anglais | 27,3% | 2,3% | 0,10% | 34,4% | 6,7% | 0,91% | 0,79 | 0,34 | 0,11 |
| Autre | 16,5% | 1,6% | 0,03% | 20,1% | 4,6% | 1,04% | 0,82 | 0,35 | 0,03 |
| Total | 15,2% | 1,3% | 0,06% | 19,9% | 3,5% | 0,40% | 0,76 | 0,37 | 0,15 |

*Source* : fichiers du système RECU. Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires. MESS - DGERU, Jacques La Haye.

Extrait de La Haye 90: tableau 8, p. 20

Tableau 13

## Espérance d'accès au diplôme et aux études universitaires de la population québécoise, selon divers paramètres, à partir de l'expérience des années 1988 et 1984-1985

| Sexe et Langue Maternelle | Accès aux études* | | | Accès au diplôme | | | Rapport de l'accès au diplôme sur l'accès aux études | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bacc. | Maîtr. | Doct. | Bacc. | Maîtr. | Doct. | Bacc. | Maîtr. | Doct. |
| **Hommes** | | | | | | | | | |
| Français | 25,5% | 6,1% | 0,90% | 16,5% | 3,4% | 0,40% | 0,65 | 0,55 | 0,44 |
| Anglais | 52,3% | 9,9% | 1,69% | 32,6% | 6,5% | 1,13% | 0,62 | 0,66 | 0,67 |
| Autre | 34,4% | 8,8% | 2,65% | 20,1% | 5,5% | 1,74% | 0,58 | 0,62 | 0,66 |
| Total | 28,6% | 6,6% | 1,08% | 18,2% | 3,8% | 0,54% | 0,64 | 0,57 | 0,50 |
| **Femmes** | | | | | | | | | |
| Français | 27,3% | 5,3% | 0,58% | 21,0% | 3,0% | 0,22% | 0,77 | 0,57 | 0,38 |
| Anglais | 57,2% | 9,4% | 1,32% | 37,6% | 7,1% | 0,78% | 0,66 | 0,75 | 0,59 |
| Autre | 33,1% | 4,9% | 0,92% | 21,0% | 3,8% | 0,30% | 0,63 | 0,77 | 0,33 |
| Total | 30,5% | 5,6% | 0,67% | 21,5% | 3,3% | 0,26% | 0,71 | 0,59 | 0,39 |
| **Hommes + femmes** | | | | | | | | | |
| Français | 26,4% | 5,7% | 0,74% | 18,3% | 3,1% | 0,30% | 0,69 | 0,55 | 0,41 |
| Anglais | 54,7% | 9,7% | 1,50% | 34,4% | 6,7% | 0,91% | 0,63 | 0,69 | 0,61 |
| Autre | 33,7% | 6,9% | 1,81% | 20,1% | 4,6% | 1,04% | 0,60 | 0,66 | 0,57 |
| Total | 29,5% | 6,1% | 0,87% | 19,9% | 3,5% | 0,40% | 0,67 | 0,58 | 0,46 |

*Source : *L'accès à l'université, selon l'expérience de l'année universitaire 1984-1985*, André Lespérance et Jacques La Haye, juin 1989, DGERU-DPSAC.

Note: L'espérance d'accès s'établit en sommant les taux d'accès par âge. C'est l'espérance d'accéder à l'université ou au diplôme universitaire qu'aurait une personne qui expérimenterait à chaque âge de sa vie les mêmes taux que ceux observés en 1984-1985 ou 1988.

Extrait de La Haye 90: tableau 9, p. 22

Tableau 14

**La croissance de l'ensemble des effectifs étudiants des universités québécoises selon la concentration urbaine des institutions**

(1971/1987)

| | **Indice d'augmentation 1971*/1987** |
|---|---|
| Ensemble des institutions universitaires | 151,0 |
| Institutions à l'extérieur de Montréal et Québec | 245,0 |
| **Constituantes de l'UQ (sauf UQAM)** | 288,0 |

* Année de base 1971 = 100,0

(Données compilées à partir de La Haye 89)

Tableau 15

**La proportion des effectifs étudiants des universités québécoises inscrits à *temps complet*, selon la langue de l'institution**

(trimestres automne 1987, 1989, 1990)

| | Universités francophones | Universités anglophones |
|---|---|---|
| automne 87 | 46,1 | 60,1 |
| automne 89 | 46,7 | 58,0 |
| automne 90 (données provisoires) | 47,7 | 59,7 |

| Variation annuelle moyenne 1971/1990 | | |
|---|---|---|
| T. Complet | +4,70% | +3,29% |
| T. Partiel | +7,98% | +2,30% |

(Données compilées à partir de La Haye 89, données non publiées pour l'automne 1989 et 1990)

## Annexe 2[1]

Les données provenant de l'aide financière gouvernementale nous révèlent que près d'une étudiante ou d'un étudiant sur deux, inscrit à **temps complet** dans un établissement postsecondaire, a recours au régime des prêts et bourses pendant ses études. Les bénéficiaires étaient au nombre de 48 830 en 1974. Ce nombre passe à 111 733 en 1987-1988, soit une augmentation d'un peu plus du double durant cette période. En 1987-1988, 54 112 bénéficiaires étaient inscrits aux études collégiales et 57 621 à l'université, dont 6 122 personnes aux études de deuxième et troisième cycles. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 89: 12).

58% de l'ensemble des bénéficiaires de l'aide gouvernementale québécoise inscrits à l'ordre d'enseignement collégial ou universitaire recevaient en 1987-1988 une contribution financière de leurs parents. 78% étaient sans conjointe ou conjoint et 9% avaient des enfants. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 89: 13).

Le volume total de l'aide gouvernementale québécoise représentait 344 millions de dollars en 84-85. Ce volume passe à 411 millions en 88-89 et la mise en oeuvre des nouvelles mesures entraînera selon le Ministère des frais supplémentaires de 52,5 millions. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 89: 5).

### Présentation des points majeurs de la réforme québécoise de l'aide financière aux étudiantes et étudiants

Les nouveaux changements de la politique d'aide financière aux étudiantes ou étudiants, qui sont entrés en vigueur à l'automne 1990 au Québec, ont trait au points suivants:

---

[1] Cette annexe a été préparée par Danielle Morneau.

Contribution des parents

1) Augmentation du montant des exemptions des parents (impôt).
2) Augmentation du montant des actifs.

Contribution du conjoint ou de la conjointe

3) Réduction de la contribution du ou de la conjointe.
4) Financement par l'aide sociale des besoins du conjoint ou de la conjointe qui n'est pas aux études.

Contribution de l'étudiante ou de l'étudiant-parent

5) Exemption de la contribution minimale pour l'étudiante ou l'étudiant ayant un enfant à charge d'âge scolaire ou pré-scolaire.
6) Augmentation des allocations pour les frais de garde des enfants.
7) Exemption pour les allocations aux jeunes enfants et les allocations à la naissance dans le calcul des revenus.

Général

8) Incitation au retour aux études pour les candidates ou les candidats inscrits à l'Aide sociale.
9) Mesures d'aide financière pour les étudiantes ou les étudiants universitaires à temps partiel.
10) Remise de 25% de la dette contractée pendant les études de 2e et 3e cycles pour les étudiantes ou les étudiants qui complètent leurs études dans des délais normaux.
11) Allègement des modalités de remboursement de la dette pour certaines catégories d'étudiantes ou d'étudiants.
12) Remboursement des dépenses pour l'achat d'orthèses visuelles pour les bénéficiaires de bourses.
13) Création d'un comité d'appel pour l'examen de cas particuliers.

(Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 89: 6).

À cette réforme s'ajoute d'autres réajustements jugés appropriés quoique restrictifs tels que:

14) Abolition de la prime hebdomadaire accordée aux étudiantes ou aux étudiants ayant été sur le marché du travail lorsque ceux-ci et celles-ci résident chez leurs parents.
15) Rétablissement de la contribution minimale pour l'étudiante et l'étudiant qui provient du marché du travail.
16) Resserrement du nombre maximal de sessions pour l'admissibilité à la bourse à chaque cycle d'études

(Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 89:7).

Les normes qui suivent étaient déjà établies avant la réforme de 1990. Elles demeurent nécessaires pour l'obtention du statut d'indépendance:

A) Etre une personne mariée ou l'avoir déjà été.
B) Vivre maritalement ou non avec un ou plusieurs enfants à charge.
C) Avoir atteint la vingtième semaine de grossesse.
D) Avoir accumulé 90 crédits universitaires dans un même programme d'étude.
E) Avoir travaillé 2 ans soit vingt-quatre mois consécutifs.

(Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 89: 12).

# CHAPITRE II

## LE TRAVAIL SALARIÉ PENDANT LES ÉTUDES

**Dalida Poirier**
**Université du Québec à Montréal**

## INTRODUCTION

Le travail salarié pendant les études est un phénomène auquel on s'intéresse de plus en plus. Bien que cette pratique ne soit pas nouvelle, l'envergure qu'elle a prise depuis les années 1970 et les conséquences, encore très peu connues, qu'elle engendre expliquent cet intérêt grandissant.

Ainsi, certaines institutions ont enclenché une réflexion sur le travail salarié pendant les études. Au Québec, les études abordant cette pratique étudiante ont été effectuées principalement dans des institutions collégiales. Peu de données existent en ce qui a trait aux études universitaires. Quelques recherches plus larges, touchant divers aspects des conditions de vie étudiante, ont toutefois effleuré le sujet, nous donnant accès à certaines données. C'est ainsi que l'étude de Dandurand, Fournier et Hétu, réalisée en 1979, notait que 49% des étudiantes et des étudiants universitaires occupaient un emploi pendant l'année scolaire 1978-79, cette proportion étant de 33%, seulement chez les étudiantes et les étudiants à temps complet seulement[1]. Pour l'année scolaire 1985-86, le Bureau de la statistique du Québec estimait à 67% la proportion d'étudiantes et d'étudiants universitaires à temps complet qui occupaient un emploi, et notait que 90% des étudiantes et des étudiants avaient travaillé à un moment quelconque de l'année[2].

Ces quelques chiffres démontrant la rapide évolution du phénomène ont suscité, au Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM, un intérêt pour l'analyse du partage entre les études et le travail. L'analyse des situations d'emploi des bachelières et bacheliers de l'UQAM pen-

---

1 P. DANDURAND, M. FOURNIER et C. HÉTU, Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, 1979, pp. 114-115.

2 BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire 1986.

dant leurs études, faite par André Allaire[1] en 1985, montrait déjà que, parmi les diplomées et diplômés des années 1979 à 1983, la situation d'études et d'emploi qui avait été la plus populaire était le régime d'études à temps complet accompagné d'un emploi à temps partiel (47%). De tels résultats laissaient poindre un phénomène encore plus important que ce qui avait été pressenti jusqu'à ce jour.

Avec la montée des préoccupations concernant notamment l'abandon, le rythme des études, le rendement scolaire, le phénomène de l'emploi pendant les études est devenu un thème d'importance. L'articulation entre la pratique du travail pendant l'année scolaire et les divers aspects la de performance scolaire apparut alors nécessaire.

C'est dans ces circonstances que nous avons effectué au Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM, une étude portant sur les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle de l'UQAM[2]. Cette dernière avait pour objet d'analyser l'emploi du temps des étudiantes et étudiants, le temps consacré aux études et au travail en étant les éléments principaux.

L'objectif du présent texte est de faire le bilan des écrits qui traitent du travail rémunéré pendant l'année scolaire et, en se basant sur les résultats de notre étude ainsi que sur les écrits recensés, de décrire le phénomène chez la population de premier cycle universitaire.

Pour ce faire, nous nous attarderons sur les principales tendances observables selon les études plus larges qui abordent la question du travail salarié pendant l'année scolaire. Nous nous servirons aussi de recherches effectuées sur des populations plus restreintes. Parallèlement, nous ferons le point sur plusieurs aspects de la question du partage entre les études et le travail, à partir des données de la recherche que nous avons effectuée auprès des étudiantes et étudiants à temps complet au premier cycle à l'UQAM.

---

1 André ALLAIRE, Les situations d'études et d'emplois vécues par les bacheliers de l'UQAM durant leur baccalauréat, Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1985.

2 Dalida POIRIER, Les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM, UQAM, novembre 1990, 242 p.

Dans ce texte, certains aspects du phénomène et certaines variables sont privilégiés. Nous nous concentrerons principalement sur l'ampleur du phénomène, la description du travail et de la population selon le statut d'emploi, sur la gestion du temps des étudiantes et étudiants ainsi que sur les conséquences du travail salarié pendant l'année scolaire.

Pour chacun des aspects abordés, l'accent sera mis sur des variables sociodémographiques (le sexe, l'âge, l'origine sociale, etc.), sur des conditions de vie spécifiques (le lieu de résidence, le statut parental, etc.) ou sur des caractéristiques scolaires individuelles (le rendement scolaire, le secteur d'études, le nombre de cours suivis à la session, etc.).

En ce qui concerne les études à temps partiel, nous en traiterons ici de façon minimale. En effet, peu de données existent sur les étudiantes et étudiants à temps partiel et le travail salarié pendant l'année universitaire. La recherche que nous avons effectuée à l'UQAM excluait la clientèle à temps partiel pour diverses raisons, la principale étant l'envergure qu'aurait représentée la prise en considération de cette population. De plus, les étudiantes et les étudiants à temps partiel ont un rapport aux études et au travail différent de la clientèle à temps complet, ils sont souvent des travailleuses ou des travailleurs qui consacrent une partie de leurs temps libres aux études. Les motifs et les conséquences du partage entre les études et le travail ne peuvent par surcroît être analysés avec les mêmes paramètres pour ces deux populations.

## 1. LES ÉCRITS SUR LE SUJET

En premier lieu, nous tenons à situer brièvement la question du partage entre les études et le travail dans son contexte. Avant d'aborder chacun des aspects de la question, nous présentons dans cette partie un portrait plus général qui nous permet de mieux cerner les dimensions du phénomène qui ont jusqu'à ce jour retenu l'attention.

## 1.1 Les problématiques abordées

Les premières enquêtes à publier des données sur le travail salarié pendant les études sont des enquêtes portant sur les conditions de vie étudiante, que l'on pense à celle effectuée par Dandurand, Fournier et Hétu[1] ou à celle du BSQ[2]. Elles n'ont donc pas posé le problème du travail rémunéré chez les étudiantes et les étudiants.

Certaines des Relances faites auprès des diplômées et diplômés universitaires ont aussi abordé la question du travail pendant les études dans une optique descriptive. Ces enquêtes n'ont toutefois pas lié la pratique du travail pendant les études à la situation d'emploi après l'obtention du diplôme. Toutefois, des données intéressantes sur les proportions des diplômées et diplômés ayant occupé un emploi pendant leurs études sont présentées dans ces documents.

A l'Université du Québec à Trois-Rivières, la Relance faite auprès des diplômées et diplômés de la promotion de 1986, montre que 56% d'entre eux occupaient un emploi pendant leurs études: 13% travaillaient à temps complet et 43% à temps partiel[3]. A l'Université Laval, parmi les diplômées et diplômés de premier cycle de la promotion de 1986, 54% occupaient un emploi pendant leurs études: 8% travaillaient à temps complet et 46% à temps partiel[4]. Pour l'UQAM, on note que parmi les bachelières et bacheliers ayant obtenu leur diplôme en 1988-1989, 76% ont occupé un emploi pendant la majeure partie de

---

1 DANDURAND, FOURNIER et HÉTU, op.cit.

2 BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, op.cit.

3 Jacques DÉSY, RELANCE 1986, 8e Enquête auprès des diplômés de baccalauréat 1ère Enquête auprès des diplômés de maîtrise (Été 1982 à hiver 1985), UQTR, VRER, décembre 1987, 206 p.

4 CARRIER, G., C. DEBLOIS, L. LAFORCE, M. PERRON et C. TROTTIER, Relance Laval. Formation universitaire et insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval. Promotion de 1986. Premier cycle., Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, février 1990.

leurs études: 14% travaillaient à temps complet et 63% à temps partiel[1].

Selon ces mêmes références, chacune des trois institutions compte des proportions de travailleuses et travailleurs différentes selon le sexe, mais ces différences ne vont pas dans le même sens d'une institution à l'autre. En effet, 74% des diplômées de l'UQAM ont occupé un emploi pendant leurs études comparativement à 79% des hommes. A l'UQTR, 55% des diplômés travaillaient en étudiant comparativement à 57% des femmes et à l'Université Laval 58% des femmes et 50% des hommes en faisaient autant.

Par contre, ces études ne croisent pas le statut d'emploi pendant les études avec d'autres variables pertinentes comme, par exemple, le régime d'études des diplômées et diplômés. Il est donc difficile de cerner l'ampleur du phénomène chez la population étudiante à temps complet. Ces universités comptent des proportions d'étudiantes et d'étudiants travailleurs différentes selon les données fournies par les Relances, mais elles comptent aussi des proportions d'étudiantes et d'étudiants à temps complet qui ne sont pas les mêmes d'une institution à l'autre. En effet, pour l'année scolaire 1988-89, on compte 70% d'étudiantes et d'étudiants à temps complet à l'Université Laval, comparativement à 45% à l'UQTR et à 43% à l'UQAM[2]. Il est donc difficile de traiter du phénomène de l'emploi pendant l'année scolaire à partir de ces recherches.

En ce qui a trait aux autres Relances faites auprès des diplômées et diplômés, que l'on pense à celles du ministère de l'Education auprès de l'ensemble des Universités du Québec ou à celles de l'Université de Montréal, elles n'abordent pas la question du travail pendant les études (celles pour lesquelles l'étudiante ou l'étudiant a obtenu son diplôme).

Quant aux diverses études ayant traité du travail salarié pendant l'année scolaire, ce sont des enquêtes exploratoires de type descriptif.

---

1 Relance UQAM 1988-1989. Statistiques par famille, Bureau de la recherche institutionnelle, VRER, UQAM, 1990.

2 STATISTIQUE CANADA, Universités: Inscriptions et grades décernés, 1988, Catalogue 81-204 Annuel, mars 1990.

C'est ce type de recherche qui s'est fait dans les cégeps, et c'est aussi ce que nous avons effectué au Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM.

### 1.2 L'état de la question

Selon plusieurs auteurs, tel Marcel Vigneault[1], être étudiante ou étudiant aujourd'hui n'est plus un état de vie mais une fonction parmi d'autres. Les étudiantes et étudiants ne vivent plus leur rapport aux études de la même manière qu'ils le faisaient il y a quelques décennies. D'ailleurs, André Allaire[2] mentionne que la clientèle universitaire est beaucoup moins homogène qu'elle l'était il y a vingt ans. Cette hétérogénéité de la clientèle a possiblement contribué à la création d'un nouveau mode de vie étudiant. La recherche menée par deux auteures des États-Unis, E. Greenberger et L. Steinberg[3], parle du travail salarié pendant les études comme d'un phénomène spécifique à la société nord-américaine, qui serait dû à la convergence de quatre facteurs:

- le récent changement sur les plans économique et occupationnel qui s'est produit dans toutes les sociétés post-industrielles;

- l'idéologie puissante liée à l'incidence psychologique positive du travail qui est enracinée dans l'histoire et la culture américaine;

- l'héritage des années '60 encourageant la permissivité parentale et l'auto-gratification des jeunes;

- l'accentuation du matérialisme et de la consommation (manifestée dans la société en général et stimulée et entretenue par les mass media à travers une programmation destinée spécifiquement aux jeunes).

---

1 Marcel VIGNEAULT, L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études, (avec la collaboration de Sylvie St-Louis et André Massicotte), Laval, Collège Montmorency, 1987, 20 p.

2 André ALLAIRE, op.cit.

3 Ellen GREENBERGER et Laurence STEINBERG, When teenagers work: The psychological and social cost of adolescent employment, New York, Basic Books Inc., 275 p.

Cette spécificité du travail salarié pendant les études en Amérique du Nord paraît réelle puisqu'une étude menée en France par Jean Perrot[1] démontre qu'à peine 20% des étudiantes et étudiants universitaires[2] ont un emploi et qu'ils y consacrent, en moyenne, 8 heures par semaine. Ce qui est de beaucoup inférieur aux observations faites au Québec. A l'UQAM, à l'hiver 1989, 59% des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet travaillaient en moyenne 14.7 heures par semaine[3].

Plusieurs études, dont celle du Groupe Léger et Léger[4], ont démontré que les caractéristiques des individus et leurs conditions de vie influent sur la façon dont les étudiantes et étudiants gèrent leur temps, et donc sur le fait qu'ils occupent ou non un emploi. Selon cette étude, «La proportion de femmes qui occupent un emploi pendant l'année académique est plus élevée que chez les hommes: 58.3% des femmes, 52.8% des hommes.» Cet écart selon le sexe, chez les étudiantes et les étudiants à temps complet et à temps partiel, s'expliquerait selon les auteurs, par les conditions de vie différentes des deux groupes, les femmes habitant moins souvent chez leurs parents et s'endettant moins pour poursuivre leurs études.

Les diverses recherches menées ne s'entendent pas toutes sur les conclusions que l'on doit tirer de l'analyse de certaines variables en rapport avec le travail pendant l'année scolaire. Ainsi, André Allaire, tout comme plusieurs auteurs, conclut qu'il n'y a pas de lien statistiquement significatif entre l'origine sociale et le type de situation

---

1 Jean PERROT, Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaire, CNOUS, Paris, 1986, 106 p.

2 L'échantillon était composé principalement d'étudiantes et d'étudiants à temps complet, étant donné le mode de sélection.

3 Ce nombre d'heures moyen est obtenu au moyen de la grille «budget-temps» qui est l'outil de mesure de l'utilisation du temps par activité dans notre enquête. Cependant, une question demandant d'estimer le nombre d'heures travaillées par semaine nous donne une moyenne de 16.3 heures.

4 GROUPE LÉGER ET LÉGER INC., Étude sur les conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise, 1986, (document fourni par la Fédération des Associations Étudiantes du Campus de l'Université de Montréal).

d'études et d'emploi vécue par la bachelière ou le bachelier de l'UQAM[1]. Par ailleurs, l'étude de Ronald Gareau apporte des nuances aux conclusions concernant l'absence d'effet de l'origine sociale sur le travail pendant les études. Ainsi, il constate que, lorsqu'ils travaillent, les étudiantes et les étudiants les plus défavorisés ont tendance à faire plus d'heures par semaine en terme de charge globale[2]. Plusieurs autres variables de cet ordre ont été abordées dans les études que nous avons recensées ainsi que dans celle que nous avons effectuée à l'UQAM. Nous en traitons dans les pages qui suivent de façon plus détaillée.

D'autres auteurs, tel Alexander Astin[3], se sont penchés sur les caractéristiques institutionnelles en tant que variables pouvant avoir une influence sur la persévérance, le rendement scolaire, l'intégration des étudiantes et étudiants, etc. Bien que ces études aient été effectuées aux États-Unis, nous pensons que de telles perspectives analytiques sont pertinentes pour traiter du partage entre les études et le travail. Les études de ce genre menées au Québec, sont à notre connaissance inexistantes. Alexander Astin insiste sur l'importance de l'intégration au milieu scolaire comme facteur de poursuite et de réussite des études, ce qui se traduit par un engagement dans la vie étudiante de l'institution, une participation aux activités du programme ou module, des contacts avec les enseignantes et les enseignants, etc. Le travail salarié pendant les études réduit le temps et l'énergie nécessaires à ce type d'intégration.

---

1 André ALLAIRE, op.cit.

2 Ronald GAREAU, «La condition étudiante au cégep», THEMA, vol. 2, no 3, Montréal, Collège Ahuntsic, 1987, 12 p.

3 Alexander ASTIN, Achieving educational excellence, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1985, 254 p.

## 2. LA DESCRIPTION DU TRAVAIL PENDANT L'ANNÉE SCOLAIRE

### 2.1 La situation chez les étudiantes et les étudiants à temps complet de l'UQAM

A l'UQAM, les étudiantes et étudiants de premier cycle occupent un emploi tout en poursuivant leurs études à temps complet dans une proportion de 59.4%. Par contre, seulement 24% des étudiantes et étudiants affirment n'avoir jamais travaillé pendant l'année scolaire depuis leur inscription à leur programme d'études actuel.

Comme on pouvait s'y attendre, les étudiantes et étudiants travaillent majoritairement à temps partiel (84.5%), une faible proportion ont des emplois occasionnels (10.6%) et 4.9% cumulent études et travail à temps complet. Près de la moitié des étudiantes et étudiants qui ont un emploi y consacrent 16 heures et plus par semaine (49.3%). En moyenne, les étudiantes et étudiants travailleurs consacrent 14.7 heures par semaine à leur emploi.

Ces données sont éloignées des chiffres soutenus par Arnold Beaudin qui, dans un article paru dans la revue Le marché du travail[1], rapporte une proportion de 34.7% d'étudiantes et étudiants à temps complet de 20-24 ans ayant un emploi (rapport emploi / population) et un taux d'activité (c'est-à-dire la proportion de ceux qui désirent travailler) de 37.4%. Selon notre enquête, 59.4% des étudiantes et étudiants à temps complet ont un emploi et 4.4% de la population étudiante se cherche du travail (10.9% des sans emploi travailleraient s'ils trouvaient un emploi). Ces chiffres nous donnent une population active de 63.8%, soit presque le double de celle observée par Beaudin dans la province.

Chez les effectifs à temps complet, les hommes travaillent proportionnellement plus que les femmes et consacrent plus de temps à l'emploi. En effet, 62.6% des hommes, comparativement à 56.8% des femmes, occupent un emploi et ils y consacrent respectivement 17.5 heures et

---

1 Arnold Beaudin, "Les jeunes et le marché du travail au Québec - état des situations", Le marché du travail, vol. 10, no 9, 1989, pp. 6-8.

15.2 heures par semaine, en moyenne[1]. On observe donc une différence de 17.5% sur le temps consacré à l'emploi, selon le sexe[2].

### 2.2 Les caractéristiques des emplois occupés par les étudiantes et les étudiants

Selon l'enquête de Dandurand, Fournier et Hétu[3], la majorité des étudiantes et étudiants qui ont un emploi travaillent dans un secteur non lié à leurs études; 63% travaillent dans les secteurs «cols blancs et services». A l'UQAM, en 1989, 70.1% des étudiantes et étudiants à temps complet qui travaillent occupent des emplois liés à l'administration, à la vente et aux services. Parmi ceux-ci, seulement 30.3% travaillent dans un domaine lié à leur champ d'études. Ce sont les étudiantes et étudiants âgés de 30 ans et plus qui comblent le plus souvent des emplois liés à leurs études (53.8%). Quant aux étudiantes et étudiants travailleurs, âgés de 20 ans et moins, ils vont à 79.3% travailler dans des secteurs non liés à leur domaine d'études.

Il est intéressant de noter que les étudiantes et étudiants sont assez stables dans leur emploi. En effet, 60% ont le même emploi depuis plus d'un an, dont 30.2% depuis deux à cinq ans et 8.9% depuis plus de cinq ans.

Selon Paule Des Rivières[4], les emplois étudiants ont pour caractéristiques de n'être jamais syndiqués, de ne pas offrir de sécurité d'emploi et de proposer du surtemps difficile à refuser. Greenberger et Stein-

---

1 Pour toutes les données statistiques tirées de l'étude que nous avons effectuée à l'UQAM, les tests statistiques ont été effectués. Nous avons utilisé le chi-carré, le T-test ou l'analyse de variance. Nous ne présentons pas ici les résultats de ces tests dans le but d'alléger le texte. Cependant, ces résultats sont disponibles dans le rapport Les conditions de vie et d'Études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM.

2 La proportion en termes de temps consacré est obtenue en prenant l'écart calculé en heures et en le reportant sur le temps consacré du groupe de référence.

3 DANDURAND, FOURNIER et HÉTU, op.cit.

4 Paule DES RIVIERES, «Le boulot d'abord, les études après», Le Devoir, le 12 mars 1988, p. 1.

berg[1] appuient ces constats en définissant les emplois étudiants comme des emplois très peu payés (salaire minimum) avec des conditions de travail peu intéressantes.

A l'UQAM, les étudiantes et étudiants travailleurs (56.5%), indépendamment du sexe, consacrent généralement un nombre d'heures fixe à leur emploi chaque semaine et la majorité d'entre eux (58.9%) disent avoir un horaire de travail flexible. Par contre, ce sont les jeunes de 20 ans et moins qui sont les plus nombreux à avoir un nombre d'heures fixe à consacrer à leur travail et ils sont aussi ceux chez qui on compte le moins d'étudiantes et étudiants ayant un horaire de travail flexible.

Près de la moitié des étudiantes et étudiants travailleurs (48.1%) gagnent moins de 100$ par semaine. On compte plus de femmes que d'hommes dans cette situation (respectivement 58.2% et 45.2%). La majorité des étudiantes et étudiants ayant un emploi, soit 61.2%, tirent des revenus d'emploi se situant entre 50 $ et 149 $ par semaine.

## 3. LA POPULATION ÉTUDIANTE FACE AU TRAVAIL ET LES MOTIFS DE CETTE PRATIQUE

L'étude que nous avons menée à l'UQAM démontre que 59.4% des étudiantes et étudiants à temps complet ont un emploi pendant l'année universitaire. Cependant, l'ampleur du phénomène varie selon différentes caractéristiques étudiantes. Au moyen de certaines variables de comparaison, il nous est possible d'observer diverses tendances quant à cette pratique.

### 3.1 Description de la population de travailleurs selon des variables sociodémographiques

A la lumière de la documentation que nous avions consultée avant d'entreprendre notre étude, nous pensions que les femmes seraient plus nombreuses que les hommes à occuper un emploi. Nous pensions aussi que les étudiantes et étudiants plus jeunes travailleraient

---

1 GREENBERGER, E. et L. STEINBERG, op.cit.

proportionnellement moins que leurs aînés. L'étude du Groupe Léger et Léger[1] et celle de Desmond et Glenwick[2] arrivent toutes deux aux conclusions que les femmes travaillent plus. Ils expliquent cette distinction de comportement selon le sexe par différentes raisons telles que le désir d'autonomie des femmes et leurs plus grandes responsabilités économiques. Quant à l'âge, on pensait que plus l'étudiante ou l'étudiant est âgé, plus elle ou il a de chance d'avoir des conditions de vie impliquant la nécessité d'un revenu.

En fait, c'est pour ainsi dire l'inverse que l'on observe chez les étudiantes et étudiants à temps complet de l'UQAM. Comme nous le mentionnions précédemment, un peu plus d'hommes que de femmes travaillent (respectivement 62.6% et 56.8%), mais cette différence entre les sexes est moins significative que celle observée en fonction des catégories d'âge. En effet, les femmes de 20 ans et moins travaillent plus que les hommes du même âge (respectivement 73.9% et 62.5%). Cependant, chez les plus âgés ce sont les hommes qui comptent une plus grande proportion de travailleurs. Le comportement des hommes diffère de celui des femmes quant au travail pendant l'année scolaire. Une proportion plus forte de femmes travaillent lorsqu'elles sont jeunes et elles travaillent de moins en moins lorsqu'elles sont plus âgées. Les hommes quant à eux, semblent conserver le même comportement indépendamment de l'âge.

Si proportionnellement ce sont les jeunes femmes qui travaillent le plus, elles y consacrent par ailleurs moins de temps que la moyenne des femmes (14 heures comparativement à 15.2 heures). Le tableau 1 présente les proportions de travailleuses et travailleurs et le temps consacré à l'emploi selon le sexe et l'âge chez les étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet de l'UQAM.

---

1 GROUPE LÉGER ET LÉGER INC., op.cit.

2 David W. DESMOND et Davis S. GLENWICK, «Time-budgeting pratices of college students: A developmental analysis of activity patterns», Journal of College Student Personnel, vol. 28, no 4, 1987, pp. 318-323.

**Tableau 1**

**Proportions de travailleuses et travailleurs et temps moyen consacré à l'emploi par semaine selon le sexe et l'âge**

| | PROPORTIONS DE TRAVAILLEURS % (Nbre de répondants) | TEMPS MOYEN CONSACRÉ A L'EMPLOI heures (Nbre de travailleurs) |
|---|---|---|
| 20 ANS ET MOINS | 70.2% (198) | 14.7 h (137) |
| Femmes | 73.9% (134) | 14.0 h (97) |
| Hommes | 62.5% (64) | 16.3 h (40) |
| DE 21 A 25 ANS | 60.2% (482) | 17.2 h (286) |
| Femmes | 57.1% (245) | 16.6 h (136) |
| Hommes | 63.3% (237) | 17.8 h (150) |
| DE 26 A 29 ANS | 49.3% (75) | 15.4 h (37) |
| Femmes | 34.2% (38) | 12.2 h (13) |
| Hommes | 64.9% (37) | 17.2 h (24) |
| 30 ANS ET PLUS | 42.2% (102) | 16.0 h (40) |
| Femmes | 31.7% (60) | 13.2 h (17) |
| Hommes | 57.1% (42) | 18.0 h (23) |
| TOTAL | 59.4% (857) | 16.3 h (500) |
| Femmes | 56.8% (477) | 15.2 h (263) |
| Hommes | 62.6% (380) | 17.5 h (237) |

A partir des conclusions de Ronald Gareau[1], qui notait que les étudiantes et étudiants de milieu moins favorisé travaillaient en moins grande proportion mais qu'ils avaient une charge de travail plus élevée, on pensait que les étudiantes et étudiants de milieu favorisé étaient plus nombreux à occuper un emploi pendant l'année scolaire. De plus les conditions d'admissibilité au régime des prêts et bourses rendaient cette hypothèse fort plausible, les moins favorisés ayant plus accès à cette source de revenu.

Notre étude a confirmé cette hypothèse. Les étudiantes et étudiants de milieu favorisé travaillent davantage que ne le font ceux de milieu

---

1 Ronald, GAREAU, op.cit.

moins favorisé. Pour établir le lien avec l'origine sociale, nous avons utilisé les dimensions suivantes: le revenu familial, la scolarité des parents et l'index socio-économique de Blishen[1] (qui tient compte du revenu, de la scolarité et du prestige de l'emploi).

Le tableau 2 présente les proportions de travailleuses et travailleurs selon l'échelle de revenu parental. Plus le revenu de la famille d'origine est élevé, plus la proportion de travailleuses et travailleurs augmente. Par contre un certain plafonnement est atteint au revenu de 75 000 $.

**Tableau 2**

**Proportion de travailleuses et travailleurs selon le revenu familial**

| REVENU FAMILIAL | % DE TRAVAILLEURS[2] (Nombre de répondants)* |
|---|---|
| MOINS DE 30 000 $ | 53.5% (155) |
| DE 30 000 $ A 49 999$ | 57.6% (172) |
| De 50 000 $ A 74 999 $ | 70.3% (209) |
| 75 000 $ ET PLUS | 63.1% (149) |
| TOTAL | 61.8% (685) |

*La forme masculine est utilisée dans les tableaux afin de ne pas en surcharger la présentation

Pour ce qui est du temps consacré à l'emploi, nos résultats ne vont pas dans le même sens que ceux de Gareau. En effet, il n'existe aucun lien significatif entre le revenu familial et le temps de travail.

---

1 Cet index socio-économique a été calculé à partir de: Dalida POIRIER, Table de correspondance réconciliant les deux versions des index de Blishen (et al.) calculée à partir des tables CCDP des recensements 1971 et 1981, Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1990, 17 p.

2 Étant donné le nombre de réponses manquantes à la question sur le revenu des parents dans notre enquête, on observe ici une proportion de travailleuses et travailleurs un peu plus élevée que celle effectivement observée (61.8% comparativement à 59.4%).

Si on observe la scolarité des parents, on remarque que les étudiantes et étudiants dont les parents n'ont pas plus d'une huitième année de scolarité travaillent en moins grande proportion que les autres. Cependant, cette relation est moins significative pour ce qui est de la scolarité du père, alors que le lien entre la scolarité de la mère et la proportion de travailleuses et travailleurs s'avère très significatif. Cette proportion passe de 31.6% pour ceux dont la mère a moins de cinq ans de scolarité à 64.1% pour ceux dont la mère a un grade universitaire. Donc la proportion de travailleuses et travailleurs croît avec la scolarité de la mère seulement. Par ailleurs, le temps consacré au travail ne croît ni ne diminue en fonction de la scolarité d'aucun des deux parents.

Quant à l'index socio-économique de Blishen, l'analyse de cette variable nous permet de conclure que plus l'origine sociale est élevée, plus la proportion de travailleuses et travailleurs est grande. Les pères des étudiantes et étudiants qui travaillent ont un index socio-économique de 49.53 comparativement à 46.89 pour les pères des sans emploi. En ce qui a trait à l'index socio-économique des mères, il va aussi dans le même sens; il est plus élevé chez les mères des étudiantes et étudiants travailleurs que chez celles dont les enfants ne travaillent pas (respectivement 45.11 et 43.83).

La proportion de travailleuses et travailleurs est donc plus élevée en fonction de l'origine sociale, mais cette variable n'a pas d'effet sur le temps consacré à l'emploi.

### 3.2 Qui travaille selon des conditions de vie spécifiques

Selon la logique voulant que les responsabilités économiques engendrent la nécessité de travailler, on aurait pu croire que le statut parental et l'état civil auraient des effets sur la proportion d'étudiantes et étudiants travailleurs et sur le temps de travail. Ainsi, nous pensions que le fait d'être parent, ou d'être marié par exemple, aurait pour conséquence d'augmenter les chances d'occuper un emploi et de consacrer plus de temps à ce dernier. Ces variables ont effectivement des conséquences sur le travail, mais des différences de celles auxquelles on s'attendait.
Tout d'abord le fait d'être marié (union de fait) ou séparé (divorcé) n'a pas pour effet d'augmenter la proportion de travailleuses et travail-

leurs, au contraire. Ce sont les célibataires qui comptent la plus grande proportion de travailleuses et travailleurs, autant chez les hommes que chez les femmes. Par contre, l'état civil a un effet significatif sur la proportion de femmes qui occupent un emploi, chez les hommes cet effet est moins marqué. La proportion de travailleuses chez les femmes séparées ou divorcées est de 23.1% comparativement à 46.2% chez les hommes dans la même situation. Quant au statut parental, il a un effet contraire à celui attendu; les parents travaillent moins que les gens sans enfant. Le tableau 3 présente les proportions de travailleuses et travailleurs selon le sexe, l'état civil et le statut parental.

**Tableau 3**

**Proportions de travailleuses et travailleurs selon l'état civil, le statut parental et le sexe**

| ÉTAT CIVIL ET STATUT PARENTAL % (Nbre de répondants[1]) | FEMMES | HOMMES | TOTAL |
|---|---|---|---|
| **CÉLIBATAIRE** | **63% (349)** | **65% (304)** | **64% (653)** |
| - Avec enfant-s | 14% (7) | | 14% (7) |
| - Sans enfant | 64% (342) | 65% (304) | 65% (646) |
| **MARIÉ** | **44% (102)** | **54% (63)** | **48% (165)** |
| - Avec enfant-s | 20% (20) | 38% (21) | 29% (41) |
| - Sans enfant | 50% (82) | 62% (42) | 54% (124) |
| **SÉPARÉ, DIVORCÉ** | **20% (25)** | **46% (13)** | **29% (38)** |
| - Avec enfant-s | 21% (19) | 67% (6) | 32% (25) |
| - Sans enfant | 17% (6) | 29% (7) | 23% (13) |
| **TOTAL** | **57% (476)** | **63% (380)** | **59% (856)** |
| - Avec enfant-s | 20% (46) | 44% (27) | 29% (73) |
| - Sans enfant | 61% (430) | 64% (353) | 62% (783) |

1 Il importe de considérer les proportions à titre indicatif lorsque le nombre de répondantes et répondants est inférieur à 30.

On constate donc que les célibataires travaillent en plus grand nombre que les gens mariés (respectivement 64% et 48%). Quant aux gens séparés ou divorcés, ce sont ceux qui travaillent le moins. Les femmes et les hommes célibataires travaillent dans des proportions semblables (respectivement 63% et 65%). Cependant, chez les gens mariés les hommes travaillent un peu plus que les femmes (respectivement 54% et 44%).

Par ailleurs, les gens sans enfant travaillent plus que les parents (respectivement 62% et 29%). On observe des différences de comportement selon le sexe chez les parents seulement, puisque hommes et femmes sans enfant travaillent dans des proportions équivalentes (respectivement 62% et 61%), alors que les hommes ayant des enfants travaillent proportionnellement un peu plus que les femmes qui ont des enfants (respectivement 29% et 20%).

Quand on s'attarde au temps consacré à l'emploi, en rapport avec ces mêmes variables, on note une différence significative selon les sexes. En effet, les femmes célibataires travaillent 1.5 heure de moins que les hommes dans la même situation (respectivement 15.5 et 17.0 heures par semaine) et l'écart atteint 5.7 heures par semaine chez les étudiantes et étudiants mariés (14.7 heures chez les femmes comparativement à 20.4 heures de travail pour les hommes).

Pour ce qui est du statut parental, les femmes ayant des enfants travaillent moins que celles n'en ayant pas (respectivement 12.2 et 15.4 heures par semaine) alors que chez les hommes c'est l'inverse qui se produit (respectivement 19.8 et 17.4 heures par semaine).

Dans notre enquête, nous avons traité de plusieurs autres conditions de vie des étudiants. Outre le statut parental et l'état civil, nous nous sommes penchés sur le lieu de résidence, les sources de revenu et l'accès au régime de prêts et bourses.

En ce qui concerne le lieu de résidence, l'enquête révèle que les étudiantes et étudiants à temps complet habitent principalement chez leurs parents (44.6%), 22.8% habitent avec un ou des amis, 20% habitent avec leur conjoint et/ou leurs enfants et 12.6% habitent seul. Contrairement à nos attentes, ceux qui travaillent le plus sont ceux qui habitent chez leurs parents (70.2%) alors que ceux habitant avec leur

conjoint et/ou leurs enfants comptent le moins de travailleuses et travailleurs (44.2%).

En ce qui a trait aux sources de revenu on constate que les étudiantes et étudiants qui ont reçu de l'aide monétaire de leurs parents travaillent autant que ceux qui n'en ont pas reçu (respectivement 60.3% et 59.2%). Contrairement à l'aide monétaire parentale qui n'a pas d'impact sur la proportion de travailleuses et travailleurs, le fait de bénéficier du régime de prêts et bourses n'est pas sans effet sur le phénomène du travail. En effet, 54.0% des bénéficiaires du régime de prêts et bourses travaillent comparativement à 67.4% des non-bénéficiaires.

### 3.3 Les caractéristiques scolaires des étudiants

Certaines caractéristiques d'ordre scolaire sont susceptibles d'avoir de l'influence sur le fait d'occuper ou non un emploi. Le secteur d'études, le nombre de cours suivis à la session, le genre de programme, etc., sont des variables qui nous ont permis de mieux cerner la population étudiante qui travaille.

Les étudiantes et étudiants de retour aux études, qui ont été sur le marché du travail à temps complet pendant deux ans avant d'entreprendre leurs études, nous apparaissaient une population plus encline à travailler. Le fait que cette clientèle soit plus âgée, qu'elle ait déjà eu accès à un revenu,... nous permettait de poser une telle hypothèse. Nous avons donc été surpris de constater que ce sont les étudiantes et étudiants réguliers, qui n'ont donc jamais travaillé à temps complet (sauf l'été) avant leur inscription au premier cycle, qui proportionnellement travaillent le plus. Par contre, les étudiantes et étudiants qui effectuent un retour aux études consacrent plus de temps à leur emploi lorsqu'ils en ont un.

**Tableau 4**

**Proportion de travailleuses et travailleurs et temps consacré à l'emploi selon le statut étudiant**

| STATUT ÉTUDIANT | % DE TRAVAILLEURS (Nbre de répondants) | TEMPS DE TRAVAIL (Nbre de répondants) |
|---|---|---|
| DE RETOUR AUX ÉTUDES | 47.8% (69) | 17.5 h (33) |
| RÉGULIER | 60.6% (503) | 14.5 h (305) |
| TOTAL | 59.1% (572) | 14.8 h (338) |

Le domaine d'études est certes une variable selon laquelle le statut d'emploi, le temps consacré au travail, celui consacré aux études et aux autres activités diffèrent. Le programme d'études est sans doute l'indicateur le plus précis, mais il nous était impossible d'en traiter dans notre enquête étant donné la composition de notre échantillon. Nous avons donc utilisé les familles d'études. Le tableau 5 présente les proportions de travailleuses et travailleurs et le temps moyen consacré à l'emploi pour chacune des familles d'études.

On trouve la plus grande proportion de travailleuses et travailleurs dans la famille de la Formation des maîtres (66.4%). Les familles des Sciences humaines et des Lettres et communication sont aussi des familles dans lesquelles la proportion de travailleuses et travailleurs est plus grande que celle de l'ensemble des familles. C'est dans la famille des Sciences que l'on retrouve le moins de travailleuses et travailleurs (40%). Les Sciences de la gestion et les Arts comptent moins de travailleuses et travailleurs que la moyenne des familles.

## Tableau 5

**Proportion de travailleuses et travailleurs et temps moyen consacré à l'emploi par semaine selon la famille d'études**

| FAMILLE D'ÉTUDES | % DE TRAVAILLEURS (Nbre de répondants) | TEMPS DE TRAVAIL (Nbre de répondants) |
|---|---|---|
| Sc. de la gestion | 56.9% (202) | 12.9 h (115) |
| Sc. humaines | 64.8% (105) | 18.4 h (68) |
| Sciences | 40.0% (40) | 16.3 h (16) |
| Formation des maîtres | 66.4% (110) | 12.8 h (73) |
| Lettres et communication | 63.3% (49) | 18.3 h (31) |
| Arts | 55.0% (60) | 13.2 h (33) |
| Autres[1] | 37.5% (8) | 21.5 h (3) |
| Total | 59.1% (575) | 14.7 h (339) |

Par contre, pour ce qui est du temps consacré à l'emploi, les familles se positionnent de façon différente. La famille de la Formation des maîtres, qui compte le plus de travailleuses et travailleurs, est celle dans laquelle on consacre le moins de temps par semaine à l'emploi (12.8 heures par semaine). Quant à la famille des Sciences, qui compte la plus petite proportion de travailleuses et travailleurs, elle arrive au troisième rang par rapport à l'importance du temps consacré à l'emploi. Les étudiantes et étudiants des Sciences, lorsqu'ils ont un emploi, consacrent plus de temps a leur travail que la moyenne des étudiantes et étudiants travailleurs (respectivement 16.3 et 14.7 heures par semaine). C'est en Sciences humaines et en Lettres et communica-

---

1 La catégorie «Autres» comprend les étudiantes et étudiants qui ne sont pas inscrits dans une famille d'études spécifique(ex: les étudiants libres).

tion que les étudiantes et étudiants consacrent le plus de temps au travail (respectivement 18.4 et 18.3 heures par semaine).

Pour terminer sur les variables scolaires, ajoutons que le genre de programme suivi n'a pas d'effet sur le travail pendant l'année universitaire. En effet, nous n'avons observé aucune différence significative entre les étudiantes et étudiants de baccalauréat et ceux de certificat, et ce, autant sur le plan des proportions de travailleuses et travailleurs que sur celui du temps consacré au travail.

### 3.4 Les motifs déterminants dans le fait de combler ou non un emploi

Dans les écrits que nous avons recensés, les auteurs s'entendent pour dire que le matérialisme et la valorisation sociale du travail constituent des facteurs explicatifs du phénomène du travail pendant l'année scolaire[1].

Par ailleurs, selon St-Louis et Vigneault[2], la perception négative qu'ont les étudiantes et étudiants du marché du travail serait un facteur explicatif de l'abandon des études. Nous pensions qu'une telle perception pouvait aussi contribuer à expliquer le phénomène du travail pendant les études. Contrairement à nos attentes, les étudiants qui pensent qu'il sera difficile d'obtenir un emploi ne travaillent pas significativement plus que ceux qui croient que ce sera facile (respectivement 61% et 56%).

L'acquisition de connaissances pratiques liées au domaine d'études n'est pas une raison pouvant expliquer le phénomène du travail pendant l'année scolaire, puisque seulement 30.3% des étudiantes et étudiants travailleurs affirment que leur emploi leur permet d'acquérir de telles connaissances.

---

1 Voir, entre autres, E. GREENBERGER et L. STEINBERG, op.cit. et P. DES RIVIERES, op.cit.

2 Sylvie ST-LOUIS et Marcel VIGNEAULT, Que s'est-il passé?, Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits, Laval. Collège Montmorency, 1987.

En outre, plus de la moitié (54.6%) des étudiantes et étudiants à temps complet qui travaillent trouvent difficile de cumuler les études et le travail. Pour ce qui est des attentes face à leur emploi, 66.1% disent qu'ils ne travailleront pas pour le même employeur après avoir obtenu leur diplôme.

Les motivations des étudiantes et étudiants à l'égard du travail sont en fait très diverses. Dans un document du Collège Montmorency[1], on note qu'à l'hiver 1987, environ 70% des étudiants du collège travaillaient. Leurs motifs étaient principalement de pourvoir à leurs besoins essentiels, ensuite de satisfaire leur besoin d'autonomie et d'indépendance, et troisièmement, de combler leur besoin de consommation.

Les étudiantes et étudiants travailleurs de l'UQAM expliquent leur situation par trois raisons principales: la volonté de maintenir un style de vie (vêtements, voyages, loisirs) (29%), l'insuffisance des autres sources de revenu pour satisfaire leurs besoins essentiels tout en poursuivant leurs études (28.4%), et le fait que le travail soit l'unique source de revenu leur permettant de poursuivre leurs études (16.5%).

Contrairement à ce qu'on aurait pu croire, très peu d'étudiantes et étudiants disent travailler pendant l'année scolaire pour maintenir un lien avec un emploi d'été (7.1%) ou encore pour acquérir une expérience pratique dans leur domaine d'études (6.5%).

Quant aux étudiantes et étudiants qui n'ont pas d'emploi, ils disent ne pas travailler parce qu'ils préfèrent consacrer tout leur temps à leurs études (33%), parce que leurs études ne leurs permettent pas de consacrer du temps à un emploi (25.3%) ou parce leur condition financière le leur permet (14.7%). Par ailleurs, 10.9% disent ne pas travailler parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi. Leur situation n'est donc pas le résultat d'un choix de vie et elle risque fort d'être temporaire.

De plus, dans l'hypothèse où un emploi intéressant à temps complet leur serait offert, la majorité des étudiantes et étudiants termineraient

---

1 COLLEGE MONTMORENCY, Réussir, Pourquoi pas?, Journée pédagogique sur les cheminements scolaires des étudiants et des étudiantes, Laval, 1988.

leurs études à temps partiel (47.9%), 2.4% abandonneraient leurs études et 22.7% ne savent pas ce qu'ils feraient. Seulement 26.9% refuseraient l'emploi.

## 4. LA GESTION DU TEMPS DES ÉTUDIANTS

Les étudiantes et étudiants à temps complet gèrent leur temps de façon différente selon leur statut d'emploi. Nous avons traité, dans notre étude, de l'ensemble des activités des étudiantes et étudiants et elles ont été regroupées de la manière suivante:

le temps scolaire fixe (comprenant les cours, laboratoires, exercices, stages, l'encadrement et le tutorat),

le temps scolaire contrôlé (comprenant la préparation pour les examens et séminaires, le travail d'équipe, la rédaction de travaux, la lecture et la recherche en bibliothèque),

les déplacements pour les études,

le travail (comprenant le travail salarié et la préparation pour le travail),

les déplacements pour le travail,

les loisirs (comprenant les activités sociales, sportives, culturelles et de détente),

les activités domestiques (incluant les travaux ménagers, domestiques, les soins aux autres personnes, les soins personnels),

le sommeil, et

les autres activités (les activités politiques et religieuses, le bénévolat, les autres déplacement, etc.).

Selon le statut d'emploi, le temps consacré à ces catégories d'activités est différent. En fait, seuls les déplacements pour les études impliquent que le même temps y soit consacré, que l'étudiant occupe ou non un emploi. Pour le sommeil, l'écart observé entre la population étudiante qui travaille et celle sans emploi n'est pas significatif (0.8 heure par semaine). Pour toutes les autres activités, on observe des différences significatives en fonction du statut d'emploi. Le tableau 6 présente ces données.

**Tableau 6**

**Utilisation du temps dans une semaine type selon le statut d'emploi**

| ACTIVITÉS (HEURES / SEMAINES) | ÉTUDIANTS AYANT UN EMPLOI (339 CAS) | ÉTUDIANTS SANS EMPLOI[1] (235 CAS) | TOTAL (574 CAS) |
|---|---|---|---|
| Cours, labo. stage, tutorat, encadrement | 15.1 h | 17.7 h | 16.2 h |
| - Cours | 11.2 h | 12.6 h | 11.8 h |
| - Labo et exercices | 2.5 h | 3.4 h | 2.9 h |
| - Encadr. et tutorat | 0.1 h | 0.2 h | 0.1 h |
| - Stage | 1.4 h | 1.4 h | 1.4 h |
| Études (lecture, recherche, rédaction) | 18.2 h | 23.3 h | 20.3 h |
| Déplacement pour les études | 5.1 h | 5.1 h | 5.1 h |
| Travail | 14.7 h | 0.7 h | 9.0 h |
| Déplacement pour le travail | 1.9 h | 0.1 h | 1.1 h |
| Loisirs | 24.8 h | 25.8 h | 25.2 h |
| Activités domestiques | 24.4 h | 28.0 h | 25.9 h |
| Sommeil | 55.7 h | 54.9 h | 55.4 h |
| Autres activités | 6.8 h | 9.5 h | 7.9 h |
| Total | 168 h | 168 h | 168 h |

1 On retrouve une moyenne de temps consacré au travail et au déplacement pour le travail chez les étudiantes et étudiants sans emploi, parce que certains ont déclaré ne pas avoir d'emploi et avoir effectué un travail rémunéré pendant la semaine où ils ont répondu à la grille «budget-temps».

On constate que «les études personnelles» (temps scolaire contrôlé) est la première activité à être affectée par l'emploi, avec un écart de 5.1 heures entre les personnes sans emploi et ceux qui travaillent. Ensuite, ce sont les activités domestiques auxquelles les étudiantes et étudiants travailleurs consacrent 3.6 heures de moins par semaine. Troisièmement, les autres activités (parascolaires, bénévolat, etc.) sont réduites de 2.7 heures par semaine lorsque l'étudiante ou l'étudiant travaille. De plus, les cours (incluant les stages, laboratoires, etc,) sont diminués de 2.6 heures par semaine. Finalement, les loisirs écopent d'une réduction d'une heure.

Les étudiantes et étudiants qui n'ont pas d'emploi assistent à 2.6 heures de cours de plus que ceux qui travaillent, ce qui est presque l'équivalent d'un cours et ce, tout en étant inscrits au même nombre de cours par session. En effet, les sans emploi sont inscrits à 4.49 cours en moyenne alors que ceux et celles qui travaillent ont, en moyenne, 4.44 cours. De plus, les étudiantes et étudiants sans emploi effectuent 5.1 heures d'étude de plus par semaine que leurs collègues qui travaillent. En fait, les étudiantes et étudiants qui ont un emploi assistent à moins d'heures de cours, en moyenne, que ceux qui ne travaillent pas et ce, pour un même nombre de cours inscrits. Évidemment, le nombre de cours suivis à la session a une incidence significative sur le temps moyen par semaine consacré aux cours mais, le tableau 7 nous permet de constater que les étudiantes et étudiants travailleurs consacrent moins de temps à leurs cours (assistance aux cours) que les étudiantes et étudiants sans emploi.

**Tableau 7**

**Temps moyen par semaine d'assistance aux cours selon le nombre de cours inscrits à la session et le statut d'emploi**

| NOMBRE DE COURS (Nbre de répondants) | TRAVAILLEURS | SANS EMPLOI | TOTAL |
|---|---|---|---|
| 3 COURS | 8.5 h (1) | 4.5 h (2) | 5.8 h (3) |
| 4 COURS | 10.5 h (200) | 11.8 h (122) | 11.0 h (322) |
| 5 COURS | 12.1 h (128) | 13.5 h (105) | 12.7 h (233) |
| 6 COURS | 15.1 h (7) | 17.6 h (5) | 16.2 h (12) |
| 7 COURS | 12.2 h (3) | 23.0 h (1) | 14.9 h (4) |
| TOTAL | 11.2 h (339) | 12.6 h (235) | 11.8 h (574) |

Si on observe le temps moyen d'études totales, par cours selon le statut d'emploi, (c'est-à-dire le temps consacré à l'assistance aux cours, aux stages, aux laboratoires, etc. et à l'étude personnelle) on note une différence très significative entre les travailleuses et travailleurs et les sans emploi. Les personnes qui ne travaillent pas consacrent 9.2 heures d'études par cours, ce qui correspond à 3 heures de cours et à 6.2 heures d'étude personnelle. Celles qui ont un emploi 7.6 heures d'études totales par cours, ce qui correspond à 3 heures de cours et à 4.6 heures de travail personnel.

On note aussi des différences selon les familles d'études quant au temps consacré aux cours et, pour toutes les familles, le fait de travailler amène une diminution du temps consacré aux activités scolaires, comparativement à la situation de non-emploi. Le tableau 8 présente le temps d'assistance aux cours selon la famille d'études et le statut d'emploi.

## Tableau 8

### Temps moyen d'assistance au cours selon la famille d'études et le statut d'emploi

| FAMILLE D'ÉTUDES (Nbre de répondants) | TRAVAILLEURS | SANS EMPLOI | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Sciences de la gestion | 11.4 h (115) | 12.1 h (87) | 11.7 h (202) |
| Sciences humaines | 11.0 h (68) | 12.1 h (37) | 11.4 h (105) |
| Sciences | 11.8 h (16) | 12.1 h (24) | 12.0 h (40) |
| Formation des maîtres | 10.9 h (73) | 13.1 h (37) | 11.7 h (110) |
| Lettres et communication | 9.7 h (31) | 11.5 h (18) | 10.4 h (49) |
| Arts | 12.6 h (33) | 16.0 h (27) | 14.1 h (60) |
| Autres | 10.0 h (3) | 11.5 h (5) | 10.9 h (8) |
| Total | 11.2 h (339) | 12.6 h (235) | 11.8 h (574) |

Le tableau 9 présente les différences observées quant à l'ensemble des activités scolaires selon le statut d'emploi, pour chacune des familles d'études.

**Tableau 9**

**Écart entre travailleuses et travailleurs et sans emploi sur le nombre d'heures consacrées aux cours, aux autres aspects obligatoires des études et aux études personnelles pour chacune des familles d'études**[1]

| FAMILLE D'ÉTUDES | COURS | AUTRES ASPECTS (LABO., ETC.) | ÉTUDES PERSONNELLES |
|---|---|---|---|
| Sc. de la gestion | 0.7 h | 1.1 h | 7.1 h |
| Sc. humaines | 1.1 h | 1.5 h | 6.9 h |
| Sciences | 0.3 h | 3.1 h | 0.7 h |
| Form. des maîtres | 2.1 h | 0.0 h | 0.9 h |
| Lettres et comm. | 1.8 h | -1.0 h | 6.4 h |
| Arts | 3.4 h | 1.8 h | 4.1 h |
| Total | 1.4 h | 1.0 h | 5.1 h |

A la lumière de ces données, on remarque que les étudiantes et étudiants sans emploi consacrent l'équivalent d'une journée «normale» de travail à leurs études de plus que les étudiantes et étudiants qui ont un emploi (7.5 heures par semaine, soit 1.4 , 1.0 et 5.1 heures).

## 5. LES IMPACTS DU PHÉNOMÈNE

Plusieurs hypothèses sont posées, implicitement ou explicitement, quant aux impacts du travail salarié pendant l'année scolaire. Cependant, les conclusions qu'en tirent les auteurs sont diverses. Certains, tel Marcel Vigneault[2], concluent que cette pratique produit des effets négatifs sur les différentes facettes du rendement scolaire ainsi que sur la vie sociale des étudiantes et des étudiants, d'autres tendent à démon-

---

1 L'écart est présenté en fonction des étudiantes et étudiants sans emploi, c'est donc le temps supplémentaire à celui consacré par les travailleuses et travailleurs que l'on peut observer dans ce tableau. Le négatif indique donc que les étudiantes et étudiants travailleurs consacrent plus de temps à leurs études que ceux qui n'ont pas d'emploi.

2 Marcel VIGNEAULT, op.cit.

trer les effets positifs sur leur développement psychosocial et l'absence d'influence sur le rendement scolaire[1].

Au Collège Montmorency, on attribue 26% des abandons de cours aux conflits d'horaire entre les études et le travail[2]. Il nous était impossible de travailler sur l'abandon des études comme conséquence possible du travail pendant l'année scolaire puisque nous n'avons pas rejoint la population de décrocheuses et décrocheurs. Par contre, nous nous sommes aussi demandés si l'abandon de cours était lié au travail pendant l'année scolaire. En fait, il n'existe aucune différence significative selon le statut d'emploi en ce qui a trait aux abandons de cours, qu'ils soient effectués en tout début de session ou jusqu'à la dixième semaine. Les étudiantes et étudiants qui travaillent n'abandonnent pas plus que les sans emploi.

On ne note pas non plus de différence entre les étudiantes et les étudiants travailleurs et les sans emploi pour des variables telles que la proportion de cours échoués, le nombre de cours suivis à la session et la moyenne de notes obtenues. Par contre, parmi la population de travailleuses et de travailleurs on note une diminution de la moyenne en fonction du temps consacré à l'emploi. Il en va de même pour le temps consacré aux cours et aux études personnelles. Le tableau 10 présente la distribution des variables scolaires qui sont affectées par le temps consacré à l'emploi.

---

1 Voir Ronald GAREAU, op.cit. ainsi que Judith F. HAMMES et Emil J. HALLER, "Making ends meet: Some of the consequences of part-time work for college students", Journal of College Student Personnel, vol. 24, no 6, 1983, pp. 529-535.

2 Collège Montmorency, Utilisation des motifs proposés sur le formulaire d'abandon automne 1986, 1987.

**Tableau 10**

**Distribution du temps de cours (incluant les labo.,etc.) et d'étude et moyenne pour une session selon le nombre d'heures par semaine consacrées à l'emploi**

| | COURS, LABO, ETC. | ÉTUDES | MOYENNE A LA SESSION | NBRE DE CAS |
|---|---|---|---|---|
| AUCUNE HEURE[1] | 17.5 h | 21.2 h | 2.7 | 33 |
| 10 HEURES ET MOINS | 15.6 h | 19.5 h | 2.9 | 82 |
| DE 10 A 20 HEURES | 15.4 h | 18.8 h | 2.6 | 148 |
| DE 20 A 30 HEURES | 14.0 h | 15.5 h | 2.6 | 54 |
| PLUS DE 30 HEURES | 10.7 h | 11.7 h | 2.2 | 22 |
| TOTAL TRAVAILLEURS | 15.1 h | 18.2 h | 2.7 | 339 |
| SANS EMPLOI | 17.7 h | 23.3 h | 2.8 | 235 |

Dans de telles circonstances, le rythme des études, et par le fait même, la durée devraient être affectés par le travail durant l'année scolaire. Les étudiantes et étudiants qui travaillent consacrent moins de temps à leurs études. Par ailleurs, nous ne pouvons soutenir l'hypothèse de la diminution du rythme et de la prolongation des études, puisque les étudiantes et étudiants travailleurs suivent officiellement le même nombre de cours par session que les étudiantes et étudiants sans emploi. Cependant, on pourrait poser l'hypothèse d'un effet global sur la diminution du rythme, en ce sens que la diminution se ferait sentir pour tous, indépendamment du statut d'emploi.

La seule enquête à s'être penchée sur la durée des études conclut qu'il n'existe pas de différence entre travailleuses et travailleurs et sans emploi[2]. Cependant, à l'UQAM, 60.6% des diplômées et des diplô-

---

1 Il y a une catégorie "AUCUNE HEURE" parce que certains étudiantes et étudiants ayant effectivement un emploi n'ont pas travaillé la semaine où nous leurs avons demandé de répondre à la grille «budget-temps», soit parce qu'ils sont occasionnels soit parce qu'ils ont un horaire de travail flexible.

2 Ronald GAREAU, op.cit.

més au baccalauréat ont suivi plus de 90 crédits[1]. Seulement 28% des étudiantes et des étudiants qui se sont inscrits à temps complet à un baccalauréat ont terminé en trois ans[2]. A L'UQAM, quand on s'intéresse au nombre de crédits suivis par session, par personne, on constate que la moyenne a diminué d'année en année pour atteindre 13.5[3], à l'automne 1989, en raison du fait qu'il y a autant d'étudiantes et d'étudiants à temps complet qui suivent quatre cours que ceux qui en suivent cinq. Cette évolution s'est effectuée en même temps que se produisait l'engagement des étudiantes et des étudiants dans des activités rémunérées pendant l'année scolaire.

L'analyse effectuée par Denis Rivest sur l'évolution du nombre de cours suivis[4] démontre que le rythme des études a effectivement diminué puisque le nombre de cours suivis par session ainsi que le nombre de cours réussis ont diminué alors que les cours abandonnés ont augmenté et que les cours échoués se sont maintenus.

L'étude de Ronald Gareau effectuée au Collège Ahuntsic[5], celle de Hammes et Haller dans le nord-est des États-Unis[6] et celle de Jean Perrot en France[7] arrivent toutes trois aux conclusions que le travail pendant l'année scolaire diminue beaucoup le temps de loisirs. Comme on peut le voir dans le tableau 6 du présent document, il n'y a

---

1 Gilles PIÉDALUE, L'importance du phénomène du dépassement du nombre de crédits nécessaires à l'obtention d'un certificat ou d'un baccalauréat, 1984-85, Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1986.

2 Yvon LUSSIER et Denis RIVEST, Les résultats scolaires au collégial et les études universitaires, Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1990.

3 Relevé des inscription 1989-1990, sessions été 1989, automne 1989 et hiver 1990, Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche, Service du dossier étudiant, UQ, Sainte-Foy, septembre 1990.

4 Denis RIVEST, Évolution du nombre de cours suivis, réussis, abandonnés et échoués par les étudiants de premier cycle, 1982 à 1989, Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1990.

5 Ronald GAREAU, op.cit.

6 Judith F. HAMMES et Emil J. HALLER, op.cit.

7 Jean PERROT, op.cit.

pas de différence significative selon le statut d'emploi sur le temps consacré aux loisirs. Par contre, la quantité de temps consacré à l'emploi a des conséquences sur le temps de loisirs. Les étudiantes et étudiants qui travaillent 10 heures et moins par semaine consacrent, en moyenne, 27.2 heures par semaine à leurs loisirs, comparativement à 24.2 heures pour ceux qui travaillent de 10 à 30 heures par semaine et 19.3 heures pour ceux qui travaillent plus de 30 heures par semaine.

D'autres aspects de la vie des étudiantes et étudiants peuvent être affectés par le phénomène du travail durant l'année scolaire. Les conséquences sur la participation à la vie étudiante de l'institution et les conséquences sur les relations sociales de l'étudiante ou l'étudiant travailleur n'ont pas été traitées de façon approfondie par aucune étude. Nous ne disposions, dans notre recherche, que de très peu de variables portant sur ces aspects et leur étude ne s'est pas avérée concluante. Néanmoins, nous pensons que ces composantes de la vie étudiante subissent probablement les conséquences du travail pendant l'année scolaire, que ce soit sur le plan individuel ou plus globalement sur le fonctionnement de l'institution. D'ailleurs, en en ce qui a trait aux conséquences sur l'institution, quelques auteurs soulignent la diminution des exigences scolaires et l'adaptation des horaires aux disponibilités de la clientèle[1] comme étant liées au phénomène du travail pendant l'année scolaire.

## CONCLUSION

Notre recherche nous a permis de constater que le travail salarié pendant l'année universitaire a des effets surprenants sur les études. En effet, l'investissement scolaire est diminué par le fait d'occuper un emploi et plus le temps consacré à ce dernier est élevé, plus l'effet est marqué. Par contre, cette diminution de l'investissement scolaire ne se traduit pas nécessairement par un rendement scolaire moins élevé. Par ailleurs, on ne constate aucune différence, selon le statut d'emploi, dans la proportion de cours abandonnés, ni dans la proportion

---

1 Voir, entre autres, sur ce point Ellen GREENBERG et Laurence STEINBERG, op.cit. ainsi que Paule DES RIVIERES, op.cit.

d'échecs. On note, toutefois, une diminution de la moyenne chez ceux et celles qui consacrent 10 heures et plus par semaine à leur emploi.

Les étudiantes et étudiants travailleurs constituent aujourd'hui ce qu'on pourrait appeler une minorité majoritaire. En effet, on a tendance à les considérer comme étant un groupe restreint n'adoptant pas les comportements de l'«étudiant-type». Le fait que près de trois étudiantes et étudiants à temps complet sur cinq (59.4%) occupent un emploi pendant l'année scolaire et que cette proportion soit plus forte chez les plus jeunes, célibataires et sans enfant révèle que le travail pendant les études n'est pas un phénomène «marginal».

Aussi, il importe de traiter du phénomène du travail salarié pendant l'année scolaire en tenant compte de l'hétérogénéité de la clientèle. De là, on est souvent surpris de constater qu'il est parfois plus facile de se questionner sur les raisons du non-emploi que sur les motifs du travail.

La documentation existante, ainsi que la recheche que nous avons menée ne ferment donc pas la boucle sur la multitude de questions suscitées par la pratique études-travail de la nouvelle décade. Certaines interrogations demeurent et il importe de s'y arrêter.

Bien que nous n'ayons pas abordé ce sujet dans le présent texte, nous croyons que le travail effectué sur le campus universitaire devrait être observé de plus près, étant donné les conclusions brèves auxquelles en arrivent certains auteurs quant aux effets positifs de ce type d'emploi sur l'étudiante ou l'étudiant.

Par ailleurs, il faudrait réussir à dépasser les problèmes d'ordre méthodologique qui viennent réduire la portée des études traitant des cheminements scolaires, que l'on pense au décrochage, à l'absentéisme ou aux changements de régime d'études. Sur ce dernier point, nous avons, dans notre enquête, relevé une plus forte proportion d'étudiantes et d'étudiants qui passent du régime à temps complet au régime à temps partiel chez les étudiantes et étudiants travailleurs que chez ceux qui sont sans emploi. On note en effet que, parmi ceux qui ont commencé leurs études à temps complet, 12% des étudiantes et étudiants travailleurs sont passés au régime à temps partiel comparativement à 4% chez les sans emploi.

Comme nous l'avons précédemmment souligné, les conséquences sur la vie étudiante collective sont difficilement mesurables dans ce genre d'enquête et nous pensons que ce type de conséquences est sûrement le plus lourd, que l'on pense à la diminution des exigences et donc de la qualité, ou à la dévalorisation du rôle de l'étudiante et de l'étudiant.

De plus, il faudrait en arriver à établir un lien entre la pratique du travail pendant les études, les cheminements scolaires et l'insertion socio-professionnelle, ceci afin de vérifier si à un cheminement scolaire qui laisse une grande place au travail correspond un type d'insertion professionnelle particulier.

Dans ce contexte, la nécessité d'une étude longitudinale, qui permettrait de voir les effets à plus long terme et de mieux mesurer les impacts globaux, nous paraît évidente.

# BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, André, **Les situations d'études et d'emplois vécues par les bacheliers de l'UQAM durant leur baccalauréat,** Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1985.

ASTIN, Alexander, **Achieving educational excellence,** San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1985, 254 p.

AUDET, Marc, **Relance à l'université 1987, Promotion de l'année 1985,** Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988.

BLISHEN, Bernard R. (et al.), "The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada", **La revue canadienne de sociologie et d'anthropologie,** vol 24, no 4, 1987, p.470.

BLISHEN, Bernard R. et Hugh A. MC ROBERTS, "A revised socioeconomic index for occupations in Canada", **La revue canadienne de sociologie et d'anthropologie,** vol 13, no 1, 1976, pp. 71-79.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, **Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire 1986.**

CARRIER, G., C. DEBLOIS, L. LAFORCE, M. PERRON et C. TROTTIER, **Relance Laval. Formation universitaire et insertion professionnelle des titulaires d,un grade de l'Université Laval. Promotion de 1986. Premier cycle.,** Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, février 1990.

CHOUINARD, D., C. HAMEL et M. DELISLE, **Que sont-ils devenus? Enquête auprès des diplômés (1er et 2e cycles) de l'Université de Montréal, Promotion 1989,** Services aux étudiants, Université de Montréal, 1990.

COLLÈGE MONTMORENCY, **Réussir, Pourquoi pas?,** Journée pédagogique sur les cheminements scolaires des étudiants et des étudiantes, Laval, 1988.

COLLÈGE MONTMORENCY, **Utilisation des motifs proposés sur le formulaire d'abandon automne 1986,** 1987.

DANDURAND, P., M. FOURNIER et C. HÉTU, **Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise,** Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, 1979.

DESMOND David W. et Davis S. GLENWICK, "Time-budgeting pratices of college students: A developmental analysis of activity patterns", **Journal of College Student Personnel,** vol. 28, no 4, 1987, pp. 318-323.

DES RIVIERES, Paule, "Le boulot d'abord, les études après", **Le Devoir,** le 12 mars 1988, p. 1.

DÉSY, Jacques, **RELANCE 1986. 8e Enquête auprès des diplômés de baccalauréat 1ère Enquête auprès des diplômés de maîtrise (Été 1982 à hiver 1985),** UQTR, VRER, décembre 1987, 206 p.

GAREAU, Ronald, "La condition étudiante au cégep", **THEMA,** vol. 2, no 3, Montréal, Collège Ahuntsic, 1987, 12 p.

GREENBERGER, Ellen et Laurence STEINBERG, **When teenagers work: The psychological and social cost of adolescent employment,** New York, Basic Books Inc., 275 p.

GROUPE LÉGER ET LÉGER INC., **Étude sur les conditions de vie de a population étudiante universitaire québécoise,** 1986, (document fourni par la FAECUM).

HAMMES, Judith F. et Emil J. HALLER, "Making ends meet: Some of the consequences of part-time work for college students", **Journal of College Student Personnel,** vol. 24, no 6, 1983, pp. 529-535.

LUSSIER, Yvon et Denis RIVEST, **Les résultats scolaires au collégial et les études universitaires,** Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1990.

PERROT, Jean, **Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaire,** CNRS, Paris, 1986, 106 p.

PIÉDALUE, Gilles, **L'importance du phénomène du dépassement du nombre de crédits nécessaires à l'obtention d'un certificat ou d'un baccalauréat, 1984-85,** Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1986.
POIRIER, Dalida, **Les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM,** UQAM, novembre 1990, 242 p.

POIRIER, Dalida, **Table de correspondance réconciliant les deux versions des index de Blishen (et al.) calculée à partir des tables CCDP des recensements 1971 et 1981,** Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1990, 17 p.

**Relance UQAM 1988-1989, Statistiques par famille,** Bureau de la recherche institutionnelle, VRER, UQAM, 1990.

**Relevé des inscription 1989-1990, sessions été 1989, automne 1989 et hiver 1990,** Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche, Service du dossier étudiant, UQ, Sainte-Foy, septembre 1990.

RIVEST, Denis, **Évolution du nombre de cours suivis, réussis, abandonnés et échoués par les étudiants de premier cycle, 1969 à 1989,** Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, 1990.

STATISTIQUE CANADA, **Universités: Inscriptions et grades décernés, 1988,** Catalogue 81-204 Annuel, mars 1990.

ST-LOUIS, Sylvie et Marcel VIGNEAULT, **Que s'est-il passé?,** Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits, Laval. Collège Montmorency, 1987, 147 p.

VIGNEAULT, Marcel, **L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études,** (avec la collaboration de Sylvie St-Louis et André Massicotte), Laval, Collège Montmorency, 1987, 20 p.

# CHAPITRE III

## DE L'UNIVERSITÉ AU MARCHÉ DU TRAVAIL: ÉTAT DE LA SITUATION DES DIPLOMÉES ET DIPLOMÉS QUÉBÉCOIS DU PREMIER CYCLE

**Danielle Pageau**
**Pierre Chenard**

Service de la recherche institutionnelle, Université du Québec

## PRÉAMBULE

Le texte qui suit est composé de trois sections et est le résultat de la fusion de deux communications distinctes. La première, par Danielle Pageau, porte sur un certain nombre d'indicateurs d'insertion professionnelle des diplômées et diplômés universitaires de premier cycle, tandis que la seconde, par Pierre Chenard, s'intéresse plutôt à la relation entre formation et emploi. Voilà pour les deux premières sections. Toutefois, étant donné la difficile dissociation des deux thèmes et la nature semblable des sources et des données utilisées, la conclusion s'est voulue commune aux deux communications, faisant le point sur les limites des informations disponibles pour l'analyse de l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés, et tentant de dégager un certain nombre de perspectives.

## 1. LES INDICATEURS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMÉES ET DIPLOMÉS DU PREMIER CYCLE DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Les principales données que nous possédons sur l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés de premier cycle proviennent des enquêtes de type *Relance*. L'intégration au marché du travail constitue l'aval des études universitaires et, en ce sens, un certain nombre d'universités, voire de facultés et de départements, préoccupés par la pertinence et l'adéquation de leurs programmes et des besoins du marché de l'emploi, par les situations d'emploi ou de non-emploi qu'ils ont rendu possibles à leurs ressortissantes et ressortissants, ou encore simplement par un souci de promotion publicitaire, effectuent à fréquence régulière des enquêtes auprès de leurs diplômées et diplômés. Ces enquêtes du genre «Que sont-ils devenus?» tentent de retracer les finissantes et finissants d'une promotion afin de connaître leur situation un an ou deux ans après l'obtention du diplôme. Toutefois, il est possible que les objectifs de ces enquêtes entreprises par certaines facultés et universités, de même que les publics auxquels les résultats s'adressent, divergent quelque peu d'un établissement à l'autre. Il est également probable que les résultats ne soient pas utilisés partout aux mêmes fins et que leur diffusion ne soit pas assurée partout de la même façon. Il reste néanmoins que ces enquêtes recèlent une batterie

d'indicateurs utiles pour alimenter la réflexion autant à propos du succès des diplômées et diplômés sur le marché de l'emploi, qu'à propos de l'adéquation entre les programmes universitaires et les besoins du marché de l'emploi.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science effectue lui aussi des enquêtes auprès des diplômées et diplômés mais à une échelle provinciale. Pour cette raison, bien que l'on soit censé parler de bilan d'études sur l'insertion professionnelle, nous avons choisi d'utiliser uniquement la *Relance* du MESS pour présenter les indicateurs d'insertion professionnelle des diplômées et diplômés universitaires de premier cycle. En fait, la classification des disciplines établie dans les différentes enquêtes, de même que les méthodologies utilisées, rendent difficilement comparables les indicateurs d'une enquête à l'autre. Les données que nous utiliserons ici proviennent principalement de l'enquête effectuée auprès des diplômées et diplômés de 1985[1] et, lorsque cela sera possible, nous comparerons la situation du placement des diplômées et diplômés de 1985 avec celle des titulaires d'un baccalauréat, cuvées 1980 et 1982.

Les indicateurs retenus sont: le taux de poursuite des études, le taux d'inactivité, le taux de recherche d'emploi, le taux de placement, le taux de chômage, le taux de placement dans un emploi à temps plein, le revenu hebdomadaire moyen, le temps moyen d'obtention d'un premier emploi à temps plein, le taux de placement dans un emploi permanent, le moment du placement, de même que la mobilité professionnelle. Le sexe, le secteur disciplinaire et le groupe d'âge viendront à l'occasion caractériser les observations générales.

## 1.1 Notes méthodologiques

L'enquête du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), effectuée durant la semaine du 14 au 21 septembre 1987, traite principalement de la situation des diplômées et diplômés de 1985 environ deux ans après l'obtention de leur baccalauréat. L'enquête a porté sur une population de 22 096 détentrices et détenteurs d'un bac-

---

1 Marc AUDET, Qu'advient-il des diplômés et diplômées universitaires? La promotion de 1985, 19 secteurs disciplinaires • 92 disciplines, Québec, Les publications du Québec, 1989, 423 pages.

calauréat et a enregistré un taux de réponse de 51,1%, soit 11 285 questionnaires remplis et jugés utilisables.

Aux fins de la présente analyse, un certain nombre de manipulations de données ont dû être effectuées. Ainsi, les résultats de l'enquête *Relance* du MESS sont présentés pour 19 secteurs disciplinaires et 92 disciplines. Pour notre propre analyse, nous avons choisi de les regrouper en huit secteurs disciplinaires, de façon qu'ils soient conformes à une classification disons plus traditionnelle. Toutefois, étant donné que ces remaniements ont été effectués à partir de proportions arrondies à une décimale, il est possible que le total des sous-ensembles ne soit pas tout à fait le même que le total de l'ensemble et que certaines proportions varient légèrement d'une figure à une autre. De plus, selon l'auteur, des erreurs d'arrondis ou des valeurs manquantes dans le cas de quelques variables, peuvent également expliquer certaines variations dans les résultats. En outre, il faut mentionner que les nombres présentés dans l'étude du MESS sont des nombres pondérés, c'est-à-dire qu'ils sont des estimations censées représenter la population totale des diplômées et diplômés, mais établies à partir d'un échantillon. Il est donc possible qu'en regroupant les disciplines ces nombres pondérés aient introduit une minime marge d'erreur.

Par ailleurs, pour conserver un maximum d'informations, le traitement présenté par secteur disciplinaire étant plus complet que celui par discipline, nous avons choisi de respecter certains groupements établis par l'auteur. Toutefois, ce choix suppose que les disciplines associées au domaine de l'agriculture fassent partie des sciences de la santé au lieu des sciences appliquées.

Bref, nous avons utilisé et réaménagé les données de l'enquête *Relance* du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour effectuer notre propre analyse de la situation des détentrices et détenteurs d'un baccalauréat de 1985.

Voici la classification que nous avons utilisée comparativement à celle du MESS:

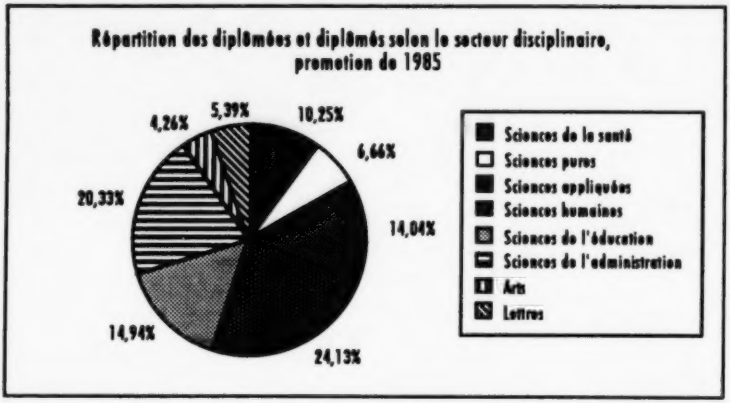
**Tableau - 1-**

| Classification utilisée | Classification du MESS |
|---|---|
| 1. Les sciences de la santé | 1. Agriculture, alimentation et médecine vétérinaire<br>2. Sciences médicales<br>3. Sciences paramédicales<br>4. Sciences de la réadaptation |
| 2. Les sciences pures | 5. Mathématiques, statistiques et actuariat<br>6. Sciences biologiques<br>7. Sciences physiques |
| 3. Les sciences appliquées | 8. Architecture, urbanisme et design de l'environnement<br>9. Génie, foresterie, management des richesses naturelles et technologie<br>10. Informatique |
| 4. Les sciences humaines | 11. Droit<br>12. Humanités et disciplines connexes<br>13. Sciences sociales et disciplines connexes |
| 5. Les sciences de l'éducation | 14. Enseignement<br>15. Orthopédagogie, inadaptation et psycho-éducation<br>16. Autres spécialités de l'éducation |
| 6. Les sciences de l'administration | 17. Sciences de l'administration |
| 7. Les arts | 18. Beaux-Arts et arts appliqués |
| 8. Les lettres | 19. Lettres et langues |

## 1.2 La promotion de 1985

En 1985, au Québec, 22 096 étudiantes et étudiants obtenaient un baccalauréat. Près du quart de ces diplômées et diplômés provenaient du secteur des sciences humaines, environ 20% des sciences de l'administration, 15% des sciences de l'éducation, 14% des sciences appliquées, 10% des sciences de la santé, 7% des sciences pures, 5% des lettres et 4% des arts.

**Graphique - 1 -**

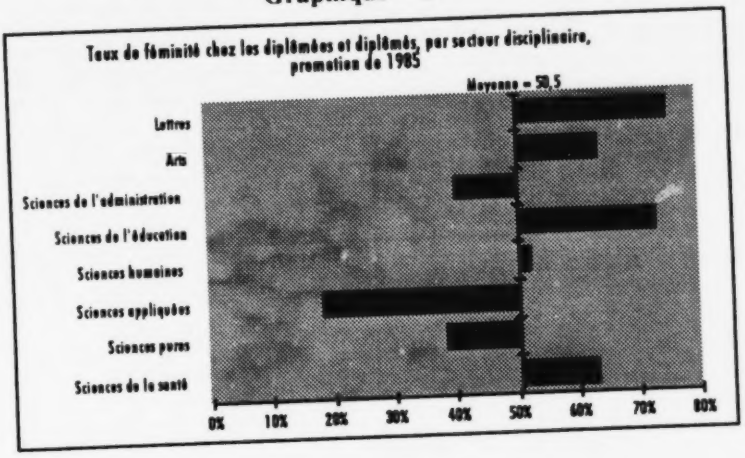



Par ailleurs, parmi l'ensemble des titulaires d'un baccalauréat de 1985, les femmes représentent 50,5% de la promotion. C'est en lettres et en sciences de l'éducation que le taux de féminité[1] est le plus élevé, soit respectivement 75,2% et 73,3%. Chez les titulaires d'un baccalauréat en sciences de la santé ou en arts, les femmes représentent un peu plus de 63% des diplômés. En sciences humaines, ce taux se situe autour de la moyenne, soit 52,6%, tandis qu'il est d'environ 40% en sciences de l'administration et en sciences pures et de seulement 18,4% en sciences appliquées.

---

1 L'expression «taux de féminité», utilisée particulièrement en démographie, signifie, bien entendu, la proportion de femmes parmi une population donnée.

## Graphique - 2 -


Taux de féminité chez les diplômées et diplômés, par secteur disciplinaire, promotion de 1985
Moyenne = 58,5
Lettres
Arts
Sciences de l'administration
Sciences de l'éducation
Sciences humaines
Sciences appliquées
Sciences pures
Sciences de la santé
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%

## 1.3 Les indicateurs d'insertion professionnelle

### *La situation des diplômées et diplômés un an et deux ans après l'obtention du diplôme: les études, l'inactivité, la recherche d'emploi, l'emploi*

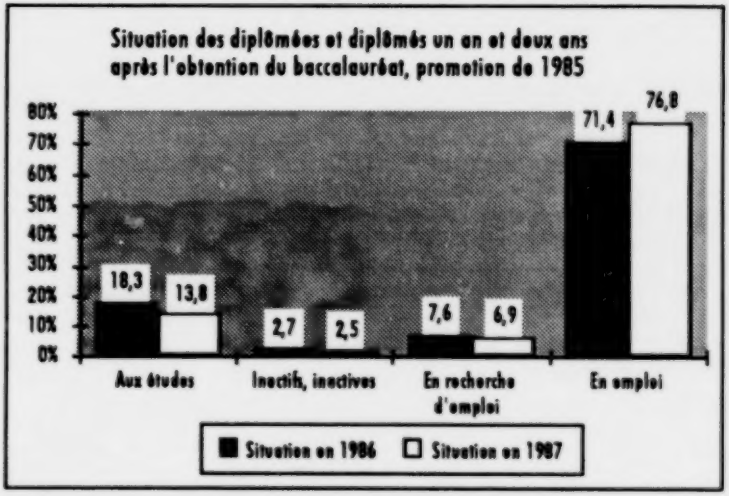
Que ce soit un an ou deux ans après l'obtention du baccalauréat, la très grande majorité des diplômées et diplômés, soit environ les trois quarts, ont un emploi, tandis qu'autour de 15% sont aux études, 7% en recherche d'emploi et environ 2,5% inactifs, c'est-à-dire ni en emploi, ni aux études et ni en recherche d'emploi. Entre la première et la deuxième année suivant l'obtention du baccalauréat, la proportion des diplômées et diplômés aux études subit une baisse relative de 25%, alors que chez les diplômées et diplômés en recherche d'emploi ou inactifs cette baisse relative est de l'ordre de 8% dans le premier cas et de 7% dans le second. La proportion des diplômées et diplômés en emploi subit quant à elle une hausse relative de l'ordre de 19% durant la même période.

Il est toutefois impossible de savoir si les diplômées et diplômés aux études un an après le diplôme sont passés dans le camp des inactifs ou des sans-emploi deux ans après le diplôme, si celles et ceux en emploi un an après l'obtention du baccalauréat sont retournés aux études, si ce sont toujours les mêmes qui sont en recherche d'emploi ou inactifs, etc. De plus, pour les diplômées et diplômés qui poursuivent des études, on ne peut savoir s'ils s'inscrivent à des programmes de 2e cycle ou à d'autres programmes de premier cycle, de même que s'ils s'orientent vers des secteurs connexes ou tout à fait différents.[1]

---

1 Toutefois, les informations recueillies par le questionnaire permettraient de connaître le cycle et le domaine de poursuite des études mais uniquement pour les étudiantes et étudiants qui auraient obtenu un autre diplôme.

**Graphique - 3 -**




Que ce soit un an ou deux ans après l'obtention du baccalauréat, il n'y a pas d'écart entre les hommes et les femmes qui poursuivent des études ou qui sont en emploi. En ce qui concerne l'inactivité, la proportion de femmes inactives est 2 fois supérieure à celle des hommes un an après l'obtention du diplôme et devient 2,5 fois plus élevée lorsqu'on ajoute une autre année.

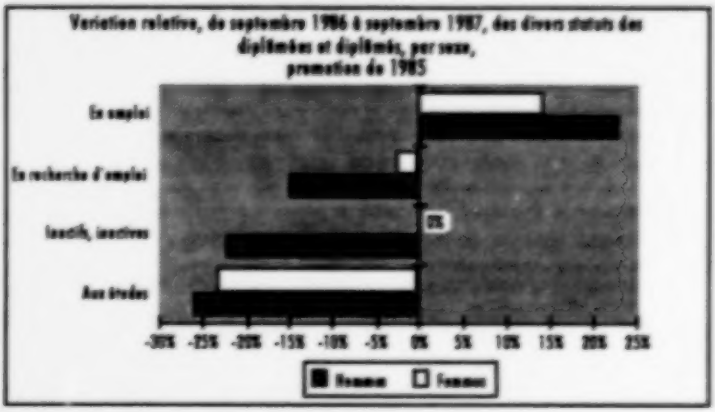
# Tableau - 2 -

**Répartition des hommes et des femmes selon leur situation, environ un an et deux ans après l'obtention du baccalauréat**
**Promotion de 1985**

| | Situation en 1986 | | | Situation en 1987 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hommes | Femmes | Écarts | Hommes | Femmes | Écarts |
| Aux études | 19,3 | 17,2 | 2,1 | 14,3 | 13,2 | 1,1 |
| Inactifs, inactives | 1,8 | 3,6 | -1,8 | 1,4 | 3,6 | -2,2 |
| En recherche d'emploi | 6,5 | 8,6 | -2,1 | 5,6 | 8,4 | -2,8 |
| En emploi | 72,3 | 70,6 | 1,7 | 78,7 | 74,8 | 3,9 |
| **Total** | 100,0 | 100,0 | | 100,0 | 100,0 | |

En fait, on remarque qu'entre la première et la deuxième année après l'obtention du baccalauréat, le taux d'inactivité des hommes accuse une baisse relative de l'ordre de 22%, tandis que celui des femmes stagne. Un phénomène semblable se produit chez les diplômées et diplômés en recherche d'emploi. En effet, la proportion de femmes en recherche d'emploi, de 1,3 fois supérieure à celle des hommes un an après les études, devient 1,5 fois supérieure deux ans après l'obtention du baccalauréat. Ici également, la proportion des hommes en recherche d'emploi subit une baisse relative plus importante que la proportion des femmes dans la même situation (-15% comparativement à -3%), et ce, toujours entre la première année et la deuxième année suivant l'obtention du baccalauréat. Pour ce qui est des taux de poursuite d'études, ils accusent des baisses relatives semblables pour les femmes et les hommes au cours de la même période. Quant au taux d'occupation d'un emploi, il subit une augmentation relative plus élevée chez les hommes (+23%), de septembre 1986 à septembre 1987, que chez les femmes (+14%).

**Graphique - 4 -**

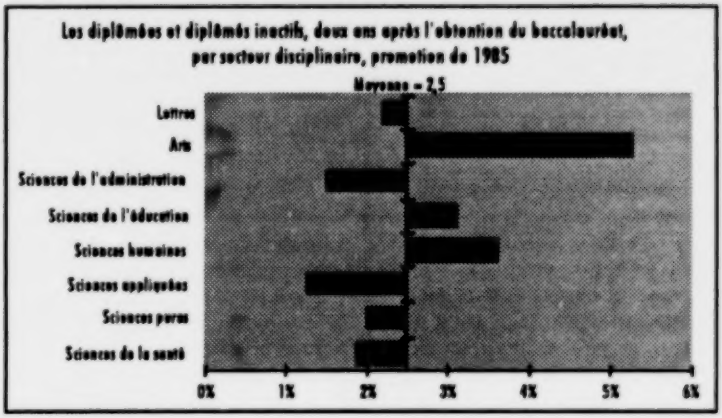



En ce qui concerne les diplômées et diplômés de 1985, on constate qu'au moins les trois quarts d'entre eux sont en emploi environ deux ans après l'obtention de leur baccalauréat. Toutefois, les taux

d'inactivité et de recherche d'emploi des femmes sont plus élevés que ceux des hommes et l'écart entre les femmes et les hommes grandit de la première à la deuxième année suivant l'obtention du baccalauréat. Pourquoi les femmes sont-elles proportionnellement plus nombreuses que les hommes à être inactives ou en recherche d'emploi? Et pourquoi leurs taux d'inactivité et de recherche d'emploi stagnent-ils tandis que ceux des hommes diminuent de façon appréciable? Est-ce une question de choix? Est-ce à cause d'une structure du marché de l'emploi moins accueillante pour les femmes?

En fait, on remarque que le taux d'inactivité des femmes est supérieur à celui des hommes dans chaque secteur disciplinaire: cela va de 1,3 fois en sciences pures et en arts à environ 4 fois en sciences appliquées, en sciences de la santé et en sciences de l'éducation. Ainsi, de septembre 1986 à septembre 1987, le taux d'inactivité des hommes diminue dans pratiquement tous les secteurs disciplinaires, tandis que ce n'est qu'en sciences de l'administration que le taux d'inactivité des femmes diminue durant la même période (baisse relative de 20% comme pour les hommes). Cependant, l'inactivité semble être un phénomène plus important dans certains secteurs disciplinaires que dans d'autres. Ainsi, on constate que c'est chez les diplômées et diplômés des arts que le taux d'inactivité est le plus élevé (5,3%), il correspond au double du taux d'inactivité de l'ensemble des diplômées et diplômés lequel est, rappelons-le, de 2,5%. Par ailleurs, c'est en sciences appliquées que le taux d'inactivité est le plus faible, soit 1,2%, c'est-à-dire 4 fois moins élevé qu'en arts. De plus, chez les diplômées et diplômés des sciences humaines et des sciences de l'éducation, le taux d'inactivité est également un peu plus élevé que le taux moyen d'inactivité.

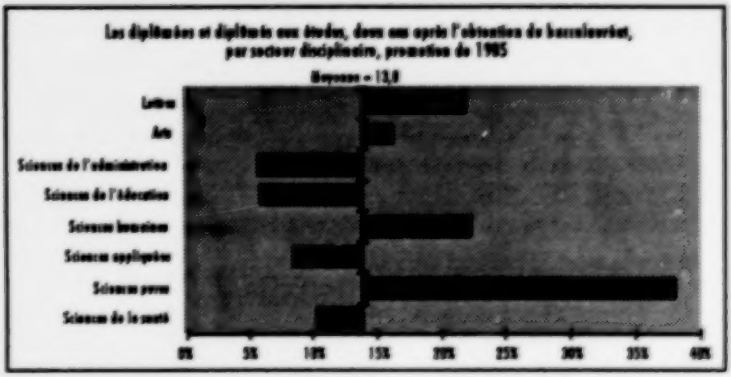
**Graphique - 5 -**




Contrairement à ce que l'on peut observer pour les diplômées et diplômés qui poursuivent des études, le taux d'inactivité ne semble pas associé au taux de placement dans un emploi lié à la formation. On sait cependant que l'inactivité est particulièrement le fait des femmes et ce, dans tous les secteurs disciplinaires.

Si environ 14% de l'ensemble des diplômées et diplômés de 1985 sont aux études deux ans après l'obtention du baccalauréat, des écarts parfois importants entre les diplômées et diplômés des différents secteurs disciplinaires sont enregistrés. Ainsi, toujours environ deux ans après l'obtention du baccalauréat, une proportion très importante de diplômées et diplômés des sciences pures sont aux études (38%), alors que la proportion de celles et ceux qui détiennent un baccalauréat en lettres ou en sciences humaines dépasse de 8 points la moyenne. C'est en sciences de l'administration et en sciences de l'éducation que la proportion de diplômées et diplômés qui poursuivent des études est la moins élevée (5,8%), soit 8 points sous la moyenne.

**Graphique - 6 -**




Notons également que les secteurs disciplinaires pour lesquels le taux de poursuite des études est supérieur à la moyenne, soit les sciences pures, les sciences humaines, les lettres et les arts, sont également ceux où, comme par hasard, on observe un taux de placement dans un emploi lié aux études inférieur au taux global. Est-ce vraiment un phénomène lié ou une simple coïncidence? N'est-ce pas en partie du chômage déguisé? On devra garder ces données à l'esprit lorsque l'on traitera du taux de chômage. De plus, dans certains secteurs, une formation de premier cycle n'est-elle pas jugée insuffisante pour exercer la profession?

### Quelques différences dans le temps

Entre les promotions de 1980, 1982 et 1985, on remarque que la proportion de celles et ceux qui sont aux études deux ans après l'obtention de leur baccalauréat diminue et ce, tant chez les femmes que chez les hommes. La proportion d'hommes qui poursuivent des études est toujours un peu plus élevée que celle des femmes, mais l'écart entre les sexes diminue d'une promotion à l'autre.

Pour ce qui est de l'inactivité, on se rend compte que les femmes présentent toujours des taux d'inactivité plus élevés que ceux des hommes. Toutefois, le taux d'inactivité des femmes par rapport à celui

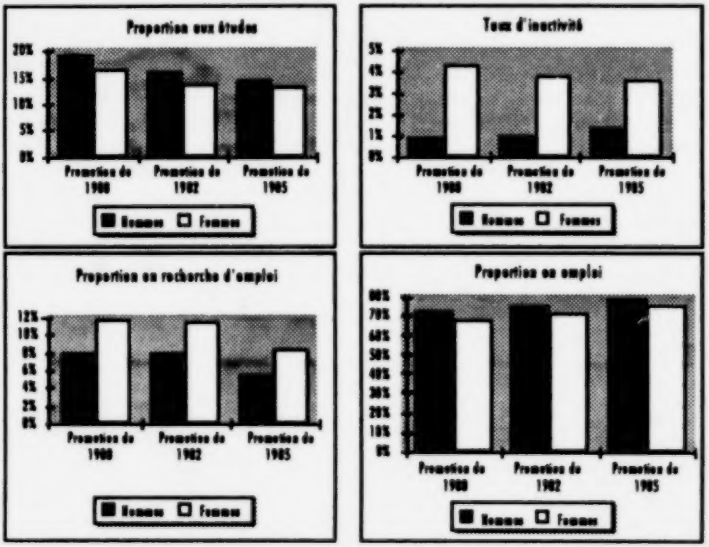
des hommes est de près de 5 fois plus élevé à la promotion de 1980 comparativement à 2,5 fois à la promotion de 1985. Le taux d'inactivité des hommes augmente légèrement d'une promotion à l'autre, tandis que celui des femmes a tendance à baisser légèrement.

De la même manière, la proportion de femmes en recherche d'emploi est toujours plus élevée que celle des hommes. Pour les femmes comme pour les hommes, cette proportion est plutôt stable de la promotion de 1980 à celle de 1982, mais subit une diminution relative d'environ 28% pour la promotion de 1985 par rapport à celle de 1980, et ce, chez les deux sexes.

Pour ce qui est du taux d'emploi et ce, toujours deux ans après l'obtention du baccalauréat, on observe des écarts stables à environ 4% entre les hommes et les femmes des trois promotions, écarts au profit des hommes. Par ailleurs, on remarque que le taux d'emploi augmente légèrement d'une promotion à l'autre, chez les deux sexes. Ainsi, si environ 72% des hommes et 68% des femmes de la promotion de 1980 occupaient un emploi deux ans après l'obtention de leur diplôme, ces proportions sont passées respectivement à 79% et 75% pour les titulaires d'un baccalauréat de 1985.

## Graphique - 7 -

**La situation des femmes et des hommes titulaires d'un baccalauréat, environ deux ans après l'obtention de leur diplôme**
**Promotions de 1980, 1982 et 1985**



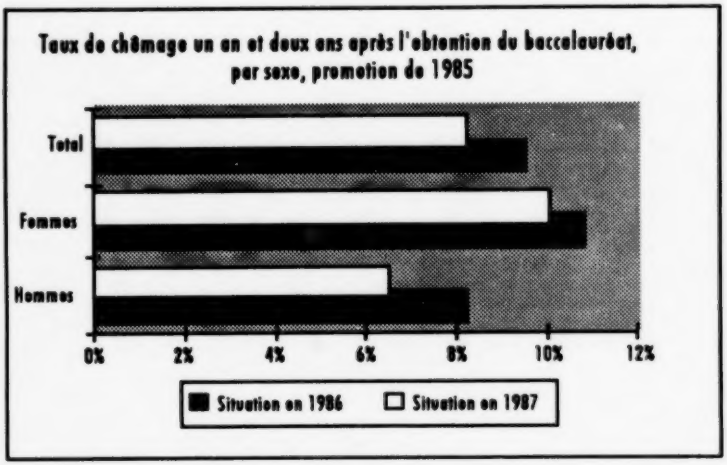

En fait, on a vu que de la promotion de 1980 à celle de 1985, la proportion des diplômées et des diplômés qui sont en emploi deux ans après l'obtention du diplôme augmente (+7%), tandis que la proportion de celles et ceux qui sont à la recherche d'un emploi ou poursuivent des études diminue (environ -3% et -4%). On peut penser que la conjoncture était plus favorable en 1987 qu'au début des années 80 et que l'attraction du marché de l'emploi entrait alors en plus grande

concurrence avec la poursuite des études. Par ailleurs, doit-on se réjouir d'enregistrer une diminution des taux de poursuite des études? Cela signifie-t-il une diminution du chômage déguisé auquel nous avons fait allusion plus haut? Quelle est la proportion «idéale» de poursuite des études? Encore faut-il savoir si la poursuite des études signifie une réorientation dans un autre programme de premier cycle ou la poursuite d'études aux cycles supérieurs dans le même domaine ou dans un domaine connexe, ce qui dans le cas présent ne peut être vérifié.

**Le taux de chômage**

Le taux de chômage est calculé à partir des diplômées et diplômés qui font partie de la population active (en emploi et sans emploi), c'est-à-dire près de 80% de l'ensemble de la promotion de 1985. Ainsi, environ un an après l'obtention du baccalauréat, le taux de chômage pour l'ensemble des diplômées et diplômés atteint 9,6% et baisse à 8,3% un an plus tard, soit en septembre 1987. Chez les hommes, le taux de chômage passe de 8,3% en 1986 à 6,6% en 1987, tandis que chez les femmes, il passe de 10,9% à 10,1% au cours de la même période. En somme, que ce soit un ou deux ans après l'obtention du baccalauréat, les femmes présentent un taux de chômage un peu plus élevé que celui des hommes.

**Graphique - 8 -**




En termes relatifs, la diminution du taux de chômage correspond à 20% pour les hommes et à 7% pour les femmes, ce qui fait que de la première à la deuxième année suivant l'obtention du baccalauréat l'écart entre les taux de chômage des hommes et des femmes s'agrandit quelque peu.

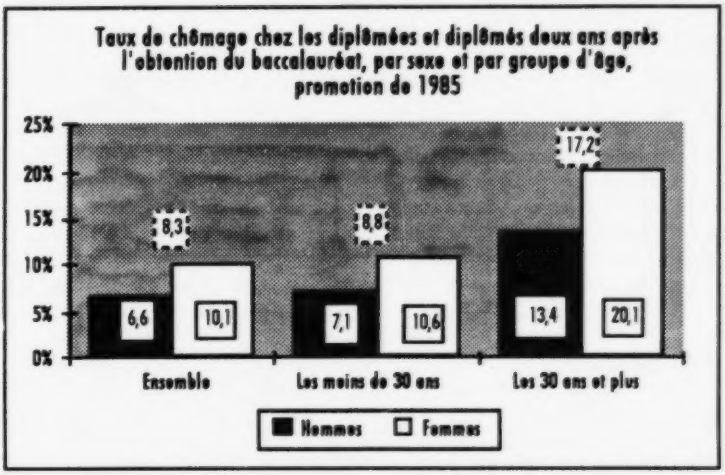
Le sexe n'est pas le seul facteur qui semble associé au taux de chômage, il y a également l'âge. Ainsi, chez les nouvelles et nouveaux arrivants, c'est-à-dire chez ceux qui ne réintègrent pas l'emploi qu'ils occupaient avant leurs études, le taux de chômage est particulièrement élevé chez ceux qui sont âgés de 30 ans et plus. En effet, environ deux ans après l'obtention du baccalauréat, le taux de chômage atteint 8,8% chez les arrivants de moins de 30 ans et 17,2% chez ceux âgés de 30 ans et plus, soit près du double. La même observation peut être faite et pour les hommes et pour les femmes, ce qui laisse supposer que l'âge est ici un facteur déterminant puisqu'il affecte les hommes et les

femmes de la même manière[1]. En fait, chez les nouvelles et nouveaux arrivants de moins de 30 ans, le taux de chômage est semblable à celui de l'ensemble des diplômées et diplômés disponibles à l'emploi et ce, tant pour les hommes que pour les femmes. D'ailleurs, l'écart entre le taux de chômage des hommes et des femmes de moins de 30 ans qui sont considérés comme nouveaux arrivants est le même que pour l'ensemble des diplômées et diplômés, soit 3,5%, écart à l'avantage des hommes. Par contre, étant donné que le taux de chômage des femmes et des hommes de 30 ans et plus correspond environ au double du taux de chômage des moins de 30 ans, l'écart entre les taux de chômage des femmes et des hommes âgés de 30 ans et plus correspond à peu près au double de celui enregistré chez les femmes et les hommes de moins de 30 ans, soit 6,7%.

---

1 Il nous est toutefois impossible d'évaluer le nombre et la proportion des diplômées et diplômés âgés de 30 ans et plus qui font partie des sans-emploi.

**Graphique - 9 -**

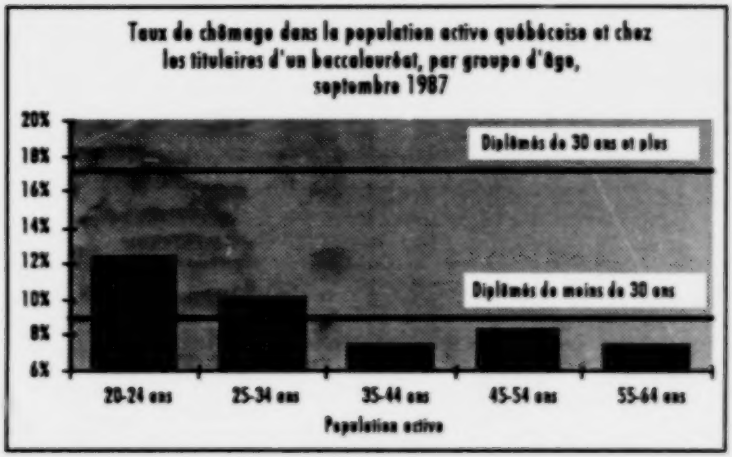



Le taux de chômage chez les nouvelles et nouveaux arrivants n'est pas disponible selon le groupe d'âge pour les secteurs disciplinaires tels que définis ici. Toutefois, en examinant le taux de chômage pour diverses disciplines, on se rend compte que la tendance des 30 ans et plus à présenter un taux de chômage plus élevé que les moins de 30 ans semble généralisée à l'ensemble des secteurs disciplinaires. En fait, ce n'est qu'en informatique et en arts qu'il n'y a pas de différence entre le taux de chômage des plus jeunes et des moins jeunes. Cependant, en ce qui concerne les arts, le taux de chômage est particulièrement élevé tant chez les moins de 30 ans que chez les 30 ans et plus, soit environ 25%. De plus, en aucun cas le taux de chômage des 30 ans et plus n'est inférieur à celui des moins de 30 ans. Ainsi, le taux de chômage des 30 ans et plus est 1,4 fois plus élevé que celui des moins de 30 ans en administration, environ 2 fois plus élevé dans la plupart des cas, 3 fois plus élevé en sciences biologiques et en sciences paramédicales et même 4 fois plus élevé en génie, soit 16,2% comparativement à 3,8%.

**Les bachelières et bacheliers comparés à l'ensemble de la population active québécoise**

En septembre 1987, au moment où avait lieu l'enquête auprès des diplômées et diplômés de 1985, le taux de chômage s'élevait à 9,3% pour l'ensemble de la population active du Québec, soit 1% de plus que le taux de chômage enregistré pour l'ensemble des bachelières et bacheliers de la promotion de 1985, deux ans après l'obtention de leur diplôme. Toutefois, si l'on compare les taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat au taux de chômage des 20-24 ans faisant partie de la population active, on constate que les bachelières et bacheliers ont un avantage. En effet, en septembre 1987, le taux de chômage au Québec était de 12,4% dans la catégorie des 20-24 ans, soit 4 points de plus que celui de l'ensemble des titulaires d'un baccalauréat. Par ailleurs, toutes les diplômées et tous les diplômés ne sont pas nécessairement âgés de moins de 25 ans. Pour l'ensemble de la population active, on constate que le taux de chômage diminue avec l'âge (sauf pour la catégorie des 45-54 ans). Par contre, chez les titulaires d'un baccalauréat, la situation semble quelque peu différente. Ainsi, lorsque l'on considère les diplômées et diplômés âgés de 30 ans et plus, lesquels enregistrent un taux de chômage de 17,2%, on constate que leur taux de chômage est plus élevé que celui de n'importe quel groupe d'âge de la population active du Québec.

**Graphique - 10 -**



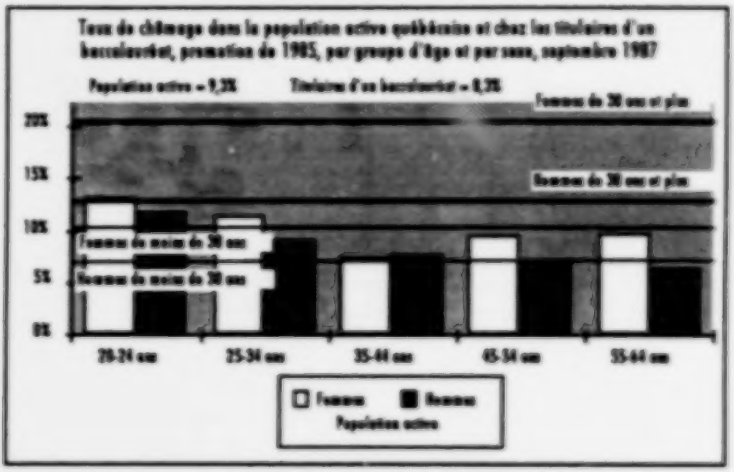

Pour l'ensemble des hommes faisant partie de la population active, le taux de chômage s'élève à 8,6%, soit 2% de plus que les bacheliers de 1985, tandis que le taux de chômage des femmes faisant partie de la population active atteignait 10,3% comparativement à 10,1% pour l'ensemble des bachelières. Pour la catégorie des 20-24 ans de la population active, le taux de chômage atteint 13,2% chez les femmes et 11,6% chez les hommes, c'est-à-dire 3 points de plus que chez les bachelières et 5 points de plus que chez les bacheliers. Pour les bachelières et bacheliers de 30 ans et plus, le taux de chômage dépasse celui de n'importe quelle catégorie de la population active[1]. Ainsi, on peut s'interroger sur le rendement, en ce qui a trait aux coûts et bénéfices, d'un retour aux études après 30 ans. De plus, comment se fait-il qu'une personne diplômée de 30 ans et plus, qui a probablement une certaine expérience de travail, bénéficie d'une expérience de vie et

---

1 Il nous est impossible de savoir quelle est la médiane ou la moyenne de l'âge des personnes faisant partie de la catégorie des 30 ans et plus.

d'une certaine maturité, soit moins bien considérée sur le marché de l'emploi qu'une personne plus jeune, à peu près sans expérience?

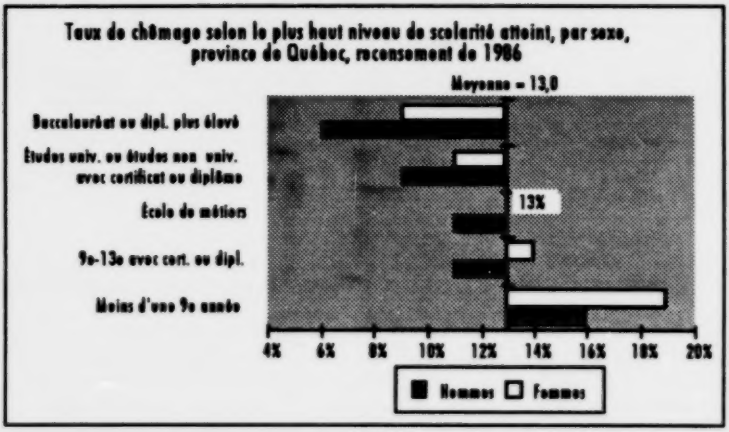
**Graphique - 11 -**



**Plus le niveau de scolarité atteint est élevé, plus le taux de chômage est faible**

En examinant les données de *Statistique Canada* portant sur le taux de chômage selon le plus haut niveau de scolarité atteint, données établies à partir du recensement de 1986, on constate aisément que les personnes détenant un baccalauréat ou un diplôme plus élevé enregistrent les taux de chômage les plus bas. Cette constatation vaut autant pour les femmes que pour les hommes. Ainsi, plus la scolarité atteinte est élevée, plus le taux de chômage est faible. Toutefois, il n'est pas certain que le baccalauréat soit en lui-même une garantie contre le chômage. Pour occuper certains postes qui, il y a quelques années, exigeaient un baccalauréat, n'exige-t-on pas maintenant un diplôme plus élevé?

**Graphique - 12 -**




Par ailleurs, si l'on compare les taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat avec ceux établis pour les diplômées et diplômés du secondaire et du collégial à partir des enquêtes de type *Relance*, les bachelières et bacheliers font encore ici bonne figure. Notons cependant que les taux de chômage pour les titulaires d'un diplôme du secondaire ou du collégial ont été calculés un an après l'obtention du diplôme, soit en mars 1987, tandis que le taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat est calculé en septembre 1987, c'est-à-dire deux ans après l'obtention du diplôme. En fait, environ un an après l'obtention du diplôme, soit en septembre 1986, le taux de chômage des bachelières et bacheliers atteignait 9,6%.

**Tableau - 3 -**

**Taux de chômage selon le diplôme détenu, Québec, résultats des enquêtes Relances**

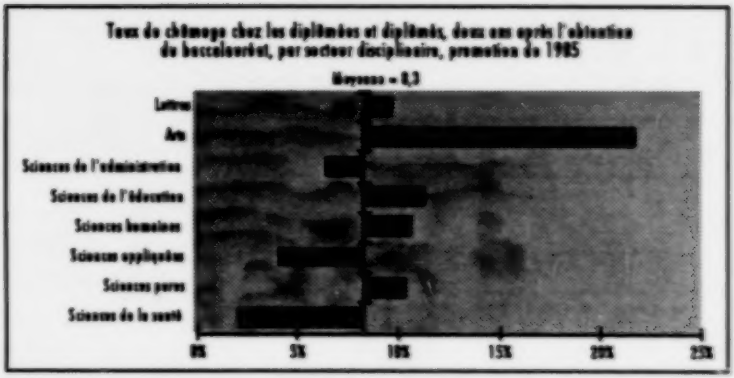
| Études secondaires | | | Études collégiales | | Université |
|---|---|---|---|---|---|
| Prof. court | Prof. long | Général | Général | Profession. | Baccalauréat |
| 42,6%* | 23,0%* | 27,1%* | 16,1%* | 12,5%* | 8,3%** |

* *Mars 1987, un an après l'obtention du diplôme*

** *Septembre 1987, deux ans après l'obtention du diplôme*

Pour les diplômées et diplômés qui se déclarent disponibles à l'emploi (ceux qui font partie de la population active, soit ceux qui sont en emploi et ceux qui sont sans emploi) et ce, environ deux ans après l'obtention du baccalauréat, on remarque que le taux de chômage varie grandement selon le secteur disciplinaire où le baccalauréat a été obtenu. Ainsi, chez les diplômées et diplômés en arts, le taux de chômage est particulièrement élevé atteignant près de 22%, soit 13,5 points au-dessus du taux de chômage moyen. À l'opposé, les diplômées et diplômés en sciences de la santé enregistrent un taux de chômage particulièrement bas (2,1%), lequel se situe à environ 6 points sous le taux de chômage global. Chez les diplômées et diplômés en sciences appliquées et en sciences de l'administration, le taux de chômage se situe également en deça du taux global, tandis que chez celles et ceux qui détiennent un baccalauréat en lettres, en sciences de l'éducation, en sciences humaines ou en sciences pures, le taux de chômage oscille autour de 10%.

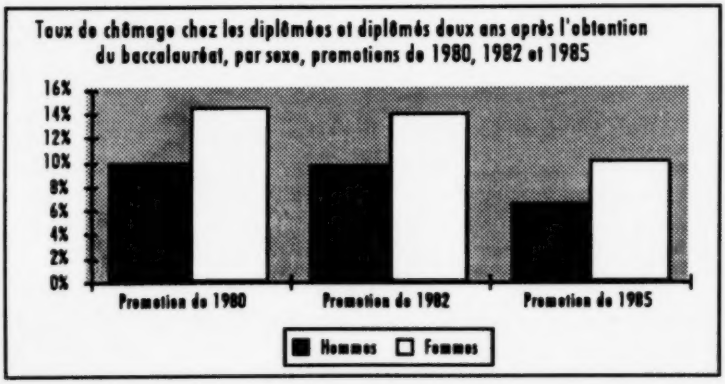
**Graphique - 13 -**




## Une diminution des taux de chômage

Comparativement aux taux de chômage des diplômées et diplômés des promotions de 1980 et de 1982, toujours environ deux ans après l'obtention du baccalauréat, ceux des diplômées et diplômés de 1985 sont un peu moins élevés. En fait, les diplômées et diplômés des promotions de 1980 et de 1982 présentent des taux semblables, soit près de 10% chez les hommes et environ 14% chez les femmes, tandis que pour la promotion de 1985, les taux de chômage atteignent, on l'a vu, 6,6% chez les hommes et 10,1% chez les femmes. Il s'agit donc d'une diminution relative de 32% pour les hommes et de 28% pour les femmes de la promotion de 1982 (situation en 1984) à celle de 1985 (situation en 1987). Notons également que le taux de chômage est toujours un peu plus élevé chez les femmes que chez les hommes.

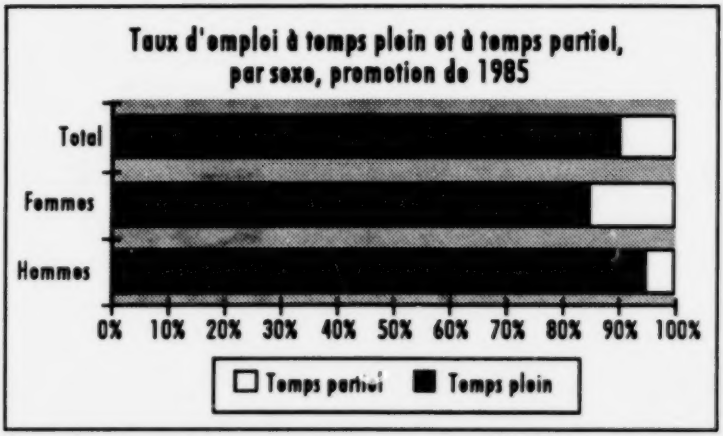
**Graphique - 14 -**




## Le placement dans un emploi à temps plein

Environ deux ans après l'obtention du baccalauréat, près de 90% de l'ensemble des diplômées et diplômés en emploi occupent un emploi à temps plein. Chez les hommes, cependant, la proportion de ceux qui occupent un emploi à temps plein est d'environ 95% comparativement à 85% chez les femmes. La proportion des femmes qui occupent un emploi à temps partiel est donc trois fois supérieure à celle des hommes (15% vs 5%).

**Graphique - 15 -**



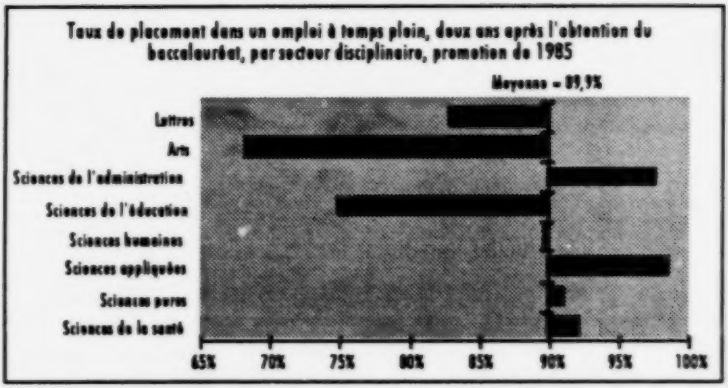

Pour l'ensemble des diplômées et diplômés qui occupent un emploi à temps partiel, on sait qu'environ 60% d'entre eux sont dans une telle situation parce qu'ils n'ont pas pu trouver un emploi à temps plein, 12% parce qu'ils consacrent le reste du temps à étudier (19% chez les hommes et 9% chez les femmes), un autre 12% parce qu'ils ne veulent pas travailler à temps plein (13% chez les femmes et 9% chez les hommes), tandis qu'environ 5% (6,5% chez les femmes et 2% chez les hommes) disent avoir des obligations personnelles ou familiales les empêchant d'occuper un emploi à temps plein.[1]

Le taux de placement dans un emploi à temps plein , chez les diplômées et diplômés des sciences appliquées et des sciences de l'administration, dépasse d'environ 8 points le taux enregistré par l'ensemble des diplômées et diplômés en emploi. Par contre, le taux des diplômées et diplômés en arts est inférieur au taux moyen d'au moins 20 points, et celui des diplômées et diplômés en sciences de l'éducation d'environ 15 points.

---

1 Le reste entre dans la catégorie «Autres raisons».

## Graphique - 16 -



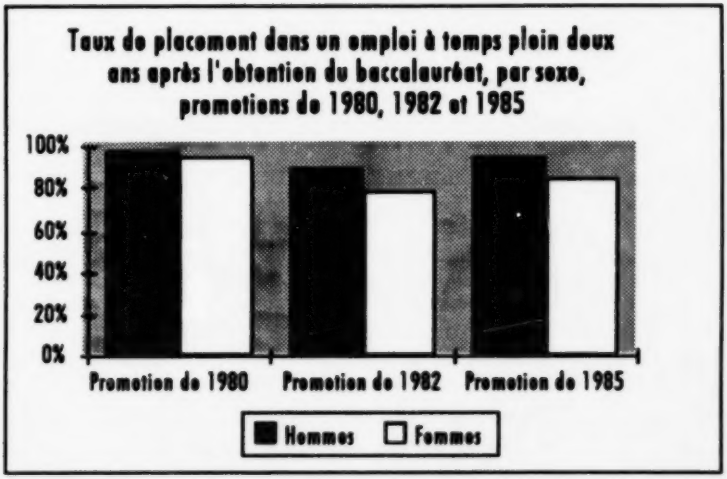

Il n'y a que trois secteurs disciplinaires où les femmes et les hommes adoptent le même comportement en matière d'occupation d'un emploi à temps plein ou à temps partiel; il s'agit des sciences appliquées, des sciences de l'administration et des arts. Est-ce la structure du marché de l'emploi qui les «force» à adopter ces comportements semblables? Est-ce facile pour une femme diplômée des sciences appliquées ou des sciences de l'administration, secteurs hautement masculins, de travailler à temps partiel? Par ailleurs, dans des secteurs disciplinaires hautement féminins tels que les sciences de la santé et les sciences de l'éducation, l'écart entre les taux de placement dans un emploi à temps plein des hommes et des femmes atteint respectivement 10% et 14%, écart à l'avantage des hommes. Ainsi, on peut penser que la possibilité de travailler à temps partiel est davantage présente dans les secteurs traditionnellement occupés par les femmes. En fait, la question du travail à temps partiel chez les femmes est certainement en partie liée à celle de la structure du marché de l'emploi, mais également à une question de culture, les femmes optant davantage pour le temps partiel que les hommes.

## Un recul du placement dans un emploi à temps plein

De la promotion de 1980 à celle de 1982, les taux d'occupation d'un emploi à temps plein enregistrent une chute importante, particulièrement chez les femmes. Ainsi, pour celles et ceux qui détiennent un baccalauréat de 1980, 98% des hommes et 95% des femmes occupent un emploi à temps plein en septembre 1982. Pour celles et ceux qui ont obtenu leur baccalauréat deux ans plus tard, le taux de placement dans un emploi à temps plein passe à 90% chez les hommes, soit une baisse de près de 8 points, et à 78% chez les femmes, soit une baisse de 16 points. Les taux d'occupation d'un emploi à temps plein remontent avec les diplômées et diplômés de 1985 (95% chez les hommes et 85% chez les femmes) sans toutefois être aussi élevés en septembre 1987 qu'ils l'étaient en septembre 1982. Peut-on penser non seulement à une conjoncture plus ou moins favorable, mais également à une modification de la structure du marché de l'emploi?

Notons que le recul du taux de placement dans un emploi à temps plein de la promotion de 1980 à celle de 1985 est particulièrement marqué chez les diplômées et diplômés des arts et des sciences de l'éducation. En effet, les écarts entre ces deux promotions sont respectivement de 18% et 20% chez les femmes et les hommes diplômés en arts, alors qu'ils sont respectivement de 10% et 24% chez les hommes et les femmes détenant un baccalauréat en sciences de l'éducation.

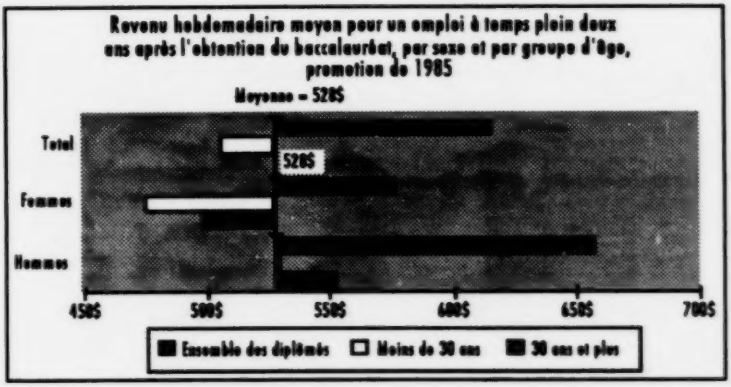
**Graphique - 17 -**




## Le revenu d'un emploi à temps plein

À la mi-septembre 1987, les diplômées et diplômés qui occupaient un emploi à temps plein recevaient, en moyenne, 528$ par semaine pour cet emploi, soit 553$ pour les hommes et 498$ pour les femmes, c'est-à-dire un écart hebdomadaire de 55$ ou un écart annuel d'environ 1 500$ ( à peu près l'équivalent d'un échelon dans la fonction publique). Par ailleurs, peu importe le sexe, on retire plus d'argent hebdomadairement d'un emploi à temps plein si l'on est âgé de 30 ans et plus que si l'on a moins de 30 ans. En effet, un écart d'au moins 100$ est enregistré entre les plus jeunes et les moins jeunes et ce, tant chez les femmes que chez les hommes. Toutefois, l'écart de revenu entre les hommes et les femmes est un peu plus marqué chez les 30 ans et plus (81$) que chez les moins de 30 ans (55$).

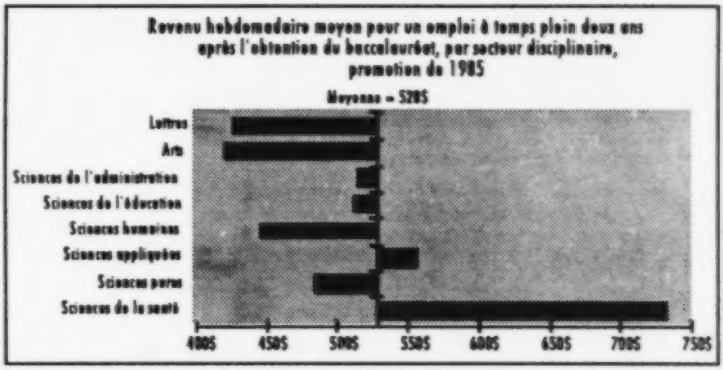
## Graphique - 18 -




Le revenu moyen présenté dans l'enquête *Relance* du MESS, est calculé à partir d'intervalles. Donc, le revenu moyen que nous avons calculé ici pour les différents secteurs disciplinaires est approximatif.

Le revenu hebdomadaire moyen que retirent les diplômées et diplômés des sciences de la santé qui occupent un emploi à temps plein, dépasse de 200$ le revenu moyen de l'ensemble des diplômées et diplômés. Les diplômées et diplômés des lettres et des arts retirent, quant à eux, un revenu hebdomadaire moyen inférieur de 100$ au revenu moyen de l'ensemble de celles et ceux qui occupent un emploi à temps plein. Ainsi, plus de 300$ par semaine séparent le revenu des titulaires d'un baccalauréat en sciences de la santé du revenu de celles et ceux qui détiennent un baccalauréat en arts.

**Graphique - 19 -**



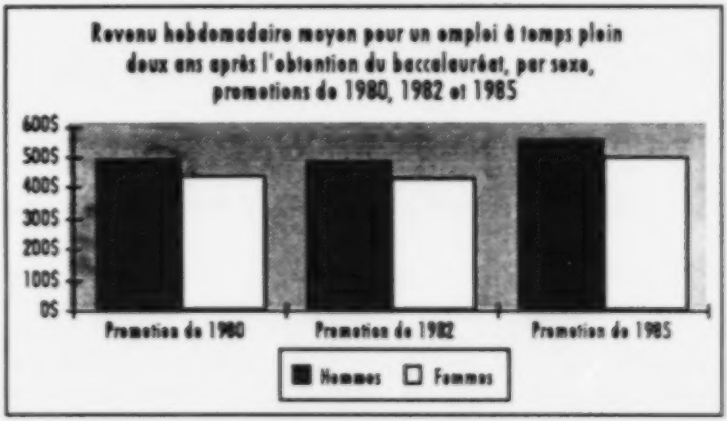

Si on retire le revenu moyen des diplômées et diplômés des disciplines «médecine» et «médecine dentaire», lequel se situe à 1 040$ par semaine, le revenu hebdomadaire moyen des diplômées et diplômés des sciences de la santé passe alors de 734$ à 546$, tandis que celui de l'ensemble des titulaires d'un baccalauréat correspond à 501$. À ce moment, ce sont les diplômées et diplômés des secteurs disciplinaires qui présentent les plus bas taux de placement dans un emploi lié à la formation qui obtiennent un revenu hebdomadaire moyen en-dessous du revenu moyen de l'ensemble des diplômées et diplômés.

### Une faible augmentation du revenu hebdomadaire moyen

Les diplômées et diplômés de la promotion de 1982, comparativement à celles et ceux de la promotion de 1980, obtiennent sensiblement le même revenu hebdomadaire moyen pour un emploi à temps plein, voire quelques dollars de moins. L'écart de revenu entre les diplômées et diplômés de la promotion de 1985 et celles et ceux des promotions de 1980 et de 1982 est d'environ 60$, tant chez les hommes que chez les femmes. Ainsi, sur une période de cinq années, le revenu hebdomadaire moyen des bachelières et bacheliers qui occupent un emploi à temps plein n'a augmenté que de 14%. Par ailleurs, un écart constant

d'environ 50$ sépare le revenu des hommes de celui des femmes de chacune de ces trois promotions.

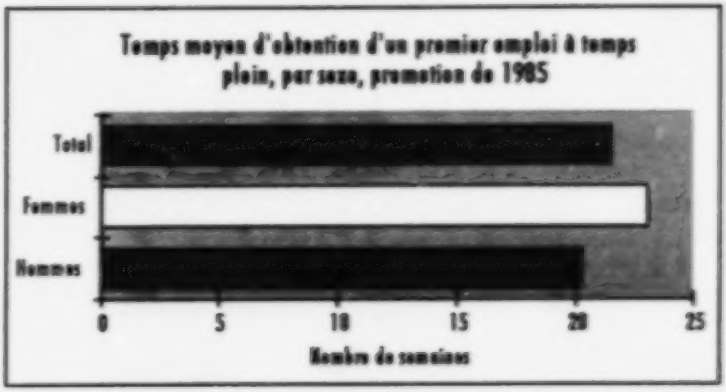
**Graphique - 20 -**




**Le temps d'obtention d'un premier emploi à temps plein**

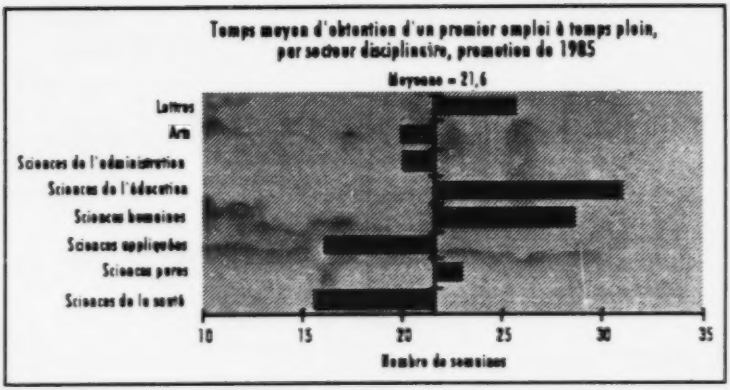
Pour l'ensemble des diplômées et diplômés qui occupent un emploi à temps plein, le temps moyen d'obtention de cet emploi est de 21,6 semaines, c'est-à-dire 20,4 semaines pour les hommes et 23,1 semaines pour les femmes.

**Graphique 21**




Ce sont les diplômées et diplômés des sciences de la santé et des sciences appliquées qui prennent le moins de temps, en moyenne, à se trouver un emploi à temps plein, soit respectivement 15,5 et 16,2 semaines. Ils mettent donc en moyenne 5 semaines de moins que l'ensemble des diplômées et diplômés. Notons que ces deux secteurs disciplinaires sont également ceux où l'on enregistre le taux de chômage le plus faible et le taux de placement dans un emploi lié à la formation le plus élevé. Les diplômées et diplômés des sciences de l'éducation et des sciences humaines mettent, quant à eux, environ deux mois de plus que l'ensemble des diplômées et diplômés qui travaillent à temps plein à se trouver un tel type d'emploi. Chez les diplômées et diplômés des arts par contre, pour lesquels on enregistre un taux élevé de chômage de même que de très faibles taux de placement lié à la formation et taux de placement à temps plein, le temps moyen d'obtention d'un emploi à temps plein se situe dans la moyenne. En fait, relativement peu de diplômées et diplômés des arts occupent un emploi à temps plein, mais celles et ceux qui arrivent à s'en dénicher un y arrivent dans le temps moyen.

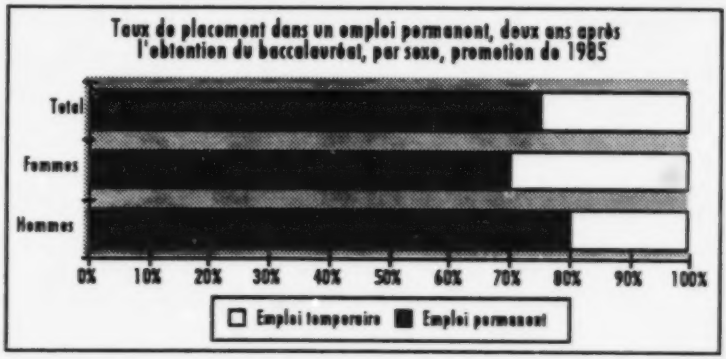
**Graphique - 22 -**




## Le placement dans un emploi permanent

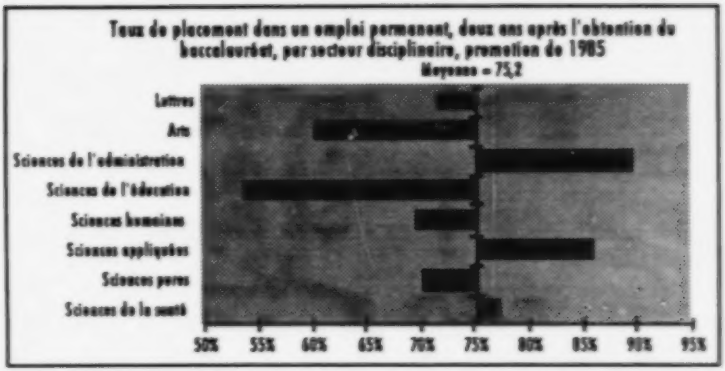
Parmi l'ensemble des diplômées et diplômés en emploi environ deux ans après l'obtention du baccalauréat, 75% occupent un emploi permanent, c'est-à-dire un emploi qui ne comportait à l'embauche aucune limitation quant à sa durée, et 25% ont un emploi temporaire. Les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à occuper un emploi permanent, soit 80% comparativement à 70%.

**Graphique - 23 -**




C'est en sciences de l'administration et en sciences appliquées que le taux de placement dans un emploi permanent est le plus élevé, respectivement 90% et 86%, soit plus de dix points d'écart avec le taux moyen. En sciences de l'éducation et en arts, le taux de placement dans un emploi permanent est particulièrement faible, soit respectivement 54% et 60%. En sciences de l'éducation, le taux de placement dans un emploi permanent est alors d'au moins 20 points sous le taux moyen.

**Graphique - 24 -**



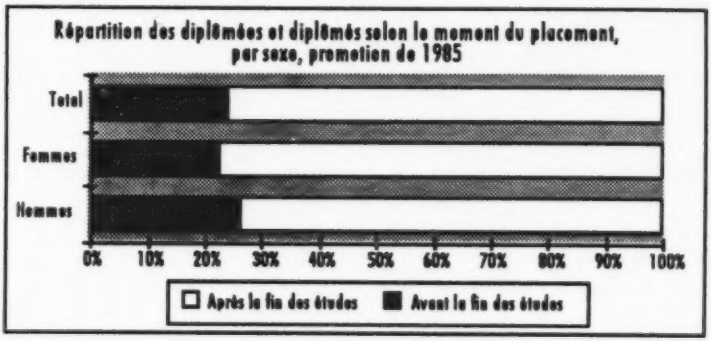

## Le moment du placement

La très grande majorité des diplômées et diplômés qui occupent un emploi, soit les trois quarts, ont trouvé leur emploi après avoir terminé leur programme d'études, tandis que le quart ont trouvé leur emploi avant d'avoir terminé leurs études. Ces derniers comprennent, bien entendu, celles et ceux qui ont réintégré l'emploi qu'ils occupaient avant ou durant leurs études.[1] Pour la question du moment du placement, il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes.

---

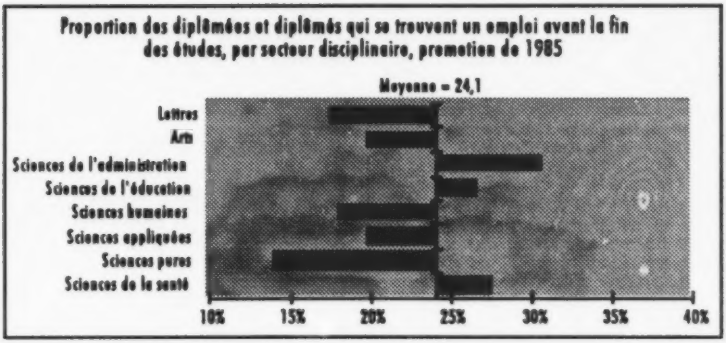
1 La nuance n'étant pas évidente entre les choix de réponses qui auraient pu permettre de distinguer ceux qui ont conservé un emploi qu'ils détenaient avant de terminer leurs études de ceux qui ont trouvé un nouvel emploi avant de terminer leurs études, nous avons préféré traiter d'un seul bloc ces deux types de diplômées et diplômés.

**Graphique - 25 -**




Ce sont les diplômées et diplômés des sciences de l'administration, des sciences de la santé et des sciences de l'éducation qui sont proportionnellement les plus nombreux à se trouver un emploi avant d'avoir terminé leur programme d'études et ce, dans des proportions allant de 27% à 30%. Les diplômées et diplômés en sciences pures, par contre, obtiennent un taux de placement avant la fin de leurs études de 10 points inférieur au taux de l'ensemble des diplômées et diplômés.

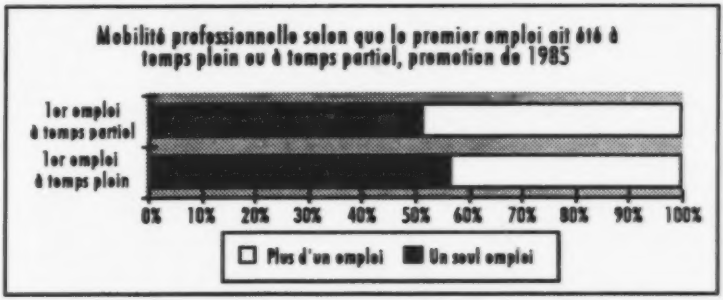
**Graphique - 26 -**




## La mobilité professionnelle

L'indicateur de mobilité mesure la proportion des diplômées et diplômés qui ont occupé un seul ou plusieurs emplois selon que le premier emploi détenu a été à temps plein ou à temps partiel. Ainsi, pour les diplômées et diplômés dont le premier emploi est à temps plein, 43% d'entre eux ont occupé plus d'un emploi entre le moment où ils ont occupé ce premier emploi et le moment de l'enquête, soit à la mi-septembre 1987, tandis que cette proportion atteint 49% chez les diplômées et diplômés dont le premier emploi est à temps partiel. En fait, près de la moitié des diplômées et diplômés en emploi ont occupé plus d'un emploi depuis l'obtention de leur baccalauréat jusqu'à la mi-septembre 1987, que ce premier emploi ait été à temps plein ou à temps partiel.

**Graphique - 27 -**

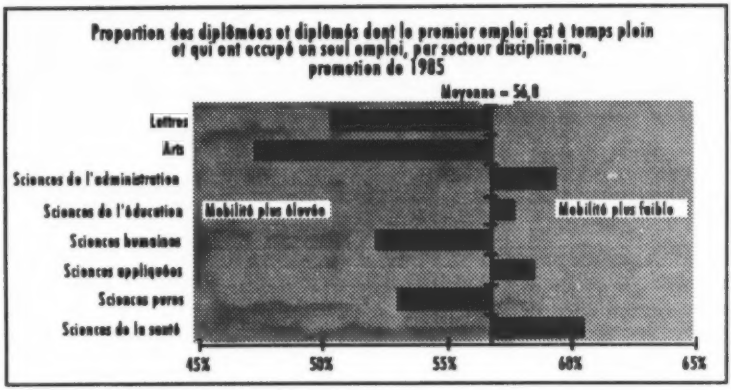



Chez les diplômées et diplômés dont le premier emploi est à temps plein[1] et ce, dans pratiquement tous les secteurs disciplinaires, la proportion de celles et ceux qui ont occupé un seul emploi est toujours un peu plus élevée que la proportion de celles et ceux qui ont occupé plus d'un emploi, sauf en arts où c'est l'inverse et en lettres où les deux proportions sont semblables. On peut en outre remarquer que les secteurs disciplinaires où la mobilité est la plus élevée sont également ceux qui enregistrent les plus bas taux de placement dans un emploi lié à la formation.

---

1 Les données concernant la mobilité pour les diplômées et diplômés dont le premier emploi est à temps partiel ne sont pas disponibles selon le secteur disciplinaire.

**Graphique - 28 -**




## 1.4 Conclusion

À partir des divers indicateurs d'insertion professionnelle présentés ici, nous avons établi un classement des différents secteurs disciplinaires.[1] Ainsi, pour l'ensemble des indicateurs choisis, on constate au tableau 4 que les secteurs disciplinaires pourraient être séparés en deux groupes, voire trois, indiquant le niveau de «succès» des diplômées et diplômés sur le marché de l'emploi: d'un côté les sciences de la santé, les sciences de l'administration et les sciences appliquées, soit environ 45% des diplômées et diplômés et, de l'autre côté, les autres secteurs disciplinaires. Par ailleurs, il se dégage nettement que les hommes sont avantagés par rapport aux femmes. De plus, n'oublions pas que le taux d'inactivité des femmes est 2,5 fois plus élevé que celui des hommes. Pourquoi en est-il ainsi? Est-ce à cause d'un choix de vie ou de la structure du marché de l'emploi?

---

1 Pour chaque indicateur, nous avons calculé un score Z en ne tenant pas compte, cependant, du nombre d'individus faisant partie des divers secteurs disciplinaires. Ensuite, nous avons fait la moyenne des divers scores Z afin de positionner les 8 secteurs disciplinaires les uns par rapport aux autres pour l'ensemble des indicateurs d'insertion professionnelle.

En outre, on a vu que là où les diplômées et diplômés sont les plus nombreux, toutes proportions gardées, à poursuivre des études après l'obtention de leur baccalauréat, c'est aussi là où l'on enregistre les plus bas taux de placement dans un emploi lié à la formation. S'agit-il d'une simple coïncidence ou la poursuite des études est-elle dans ce cas vraiment influencée par la difficulté de trouver un emploi? Ne peut-on pas parler alors de chômage déguisé? Les quatre secteurs disciplinaires dans cette situation, soit les sciences pures, les sciences humaines, les lettres et les arts, occupent également les quatre dernières positions du classement obtenu à partir de l'ensemble des indicateurs d'insertion professionnelle (voir le tableau 4).

De plus, la question du taux de chômage des diplômées et diplômés, âgés de 30 ans et plus, mérite une attention particulière, bien que l'on n'ait aucune idée de la proportion que ces diplômées et diplômés représentent au sein des sans-emploi et qu'un biais ait pu être introduit par l'échantillon. On peut aussi penser que cette catégorie de diplômées et diplômés, lesquels ont peut-être davantage investi d'énergie, d'attentes, ont renoncé à un certain rythme de vie pour retourner aux études, sont davantage frustrés que les plus jeunes par leur situation de sans-emploi, soient sur-représentés dans la catégorie des sans-emploi comparativement aux plus jeunes?

Par ailleurs, de la promotion de 1980 à celle de 1985, on enregistre une diminution relative des taux de chômage de 30%. Toutefois, au cours de la même période, le taux de placement dans un emploi à temps plein subit un recul important chez les femmes, alors que le revenu hebdomadaire moyen accuse une augmentation de 14% au cours des 5 années qui séparent ces deux promotions.

## Tableau 4
## Position des hommes et des femmes et des secteurs disciplinaires par rapport à divers indicateurs d'insertion professionnelle des titulaires d'un baccalauréat de 1985

| | Hommes | Femmes | Sciences santé | Sciences de l'adm. | Sciences appliquées | Sciences de l'éduc. | Sciences humaines | Sciences pures | Lettres | Arts |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Avoir ou pas un emploi | 1<br>+2,3% | 2 | 1 | 3 | 2 | 7 | 6 | 5 | 4 | 8 |
| Nombre d'heures travaillées | 1<br>+10,1% | 2 | 3 | 2 | 1 | 7 | 5 | 4 | 6 | 8 |
| Stabilité de l'emploi | 1<br>+10,1% | 2 | 3 | 1 | 2 | 8 | 6 | 5 | 4 | 7 |
| Taux de rémunération | 1<br>+35% | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 6 | 5 | 7 | 8 |
| Avoir occupé un seul emploi | N.D. | N.D. | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 8 |
| Temps d'obtention d'un emploi à temps plein | 1<br>-2,7 sem. | 2 | 1 | 4 | 2 | 8 | 7 | 5 | 6 | 3 |
| Avoir trouvé un emploi avant la fin des études | 1<br>+2,5% | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 6 | 8 | 7 | 5 |
| Score Z moyen | | | 0,81 | 0,77 | 0,44 | 0,00 | -0,14 | -0,20 | -0,37 | -1,22 |

Une question importante demeure: quel poids accorder aux divers indicateurs d'insertion professionnelle présentés ici? Comment doit-on vraiment évaluer le succès des diplômées et diplômés de premier cycle sur le marché de l'emploi? Par le fait d'avoir ou pas un emploi, par le nombre d'heures travaillées, par la stabilité de l'emploi, par le temps d'obtention de cet emploi, par la mobilité professionnelle, par le taux de rémunération? Le chômage est-il toujours négatif? ne correspond-il pas, parfois, à des stratégies d'essais et erreurs, de recherche d'un travail satisfaisant? Comment distinguer entre l'inactivité et le chômage volontaire à l'occasion? De plus, le chômage doit-il être interprété de la même façon indépendamment de sa fréquence et de sa durée? Par ailleurs, les emplois bien rémunérés sont-ils également ceux qui sont les plus intéressants? ceux qui offrent les meilleures possibilités d'avancement? Des emplois moins bien rémunérés actuellement ne peuvent-ils pas être garants de revenus futurs élevés, notamment grâce

aux compétences qu'ils permettent d'acquérir? De plus, quelle valeur accorder à la stabilité d'emploi à notre époque de «contrats»? Quelle est la valeur d'une «permanence» si elle n'est pas assortie d'une protection réelle, d'une garantie d'emploi? En outre, si la totalité des diplômées et diplômés d'un secteur disciplinaire occupent un emploi, mais qu'aucun d'entre eux n'occupe un emploi lié à sa formation, peut-on parler de succès pour ces diplômées et diplômés, voire de succès pour l'Université? En ce sens, le «meilleur» indicateur du succès des diplômées et diplômés sur le marché de l'emploi, de même que du succès de l'Université, ne serait-il pas le taux de placement dans un emploi lié à la formation?

## 2. LA RELATION FORMATION/EMPLOI CHEZ LES DIPLOMÉES ET DIPLOMÉS DU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Que sait-on aujourd'hui de la relation formation-emploi pour les diplômées et diplômés québécois du premier cycle universitaire? Voilà la question à laquelle il faut répondre dans le cadre d'une réflexion plus large sur les cheminements et l'insertion professionnelle. C'est en quelque sorte un bilan des connaissances sur la question qu'on demande. Ce bilan pourrait se limiter à préciser tout simplement ce qu'on observe à ce jour sur cette question, c'est-à-dire à faire état des mesures disponibles. Toutefois, un tel portrait risque d'être très peu fidèle à l'état véritable de nos connaissances, si on n'est pas capable de répondre à deux autres questions très importantes. La première est celle de la nature et de la forme des mesures qui sont faites. Comment arrive-t-on à savoir ce que l'on sait ou quelle est la forme de la mesure? Voilà la dimension des «méthodes» sans laquelle il n'est pas possible d'évaluer la «valeur» réelle de ce que l'on mesure. Est-ce qu'on apprend vraiment quelque chose? Est-ce que les mesures sont fiables? La deuxième question est relative à l'utilité des mesures. Qu'est-ce que ça donne de savoir tout cela? Qu'est-ce qu'on peut faire et qu'est-ce qu'on fait avec toutes ces connaissances? Ces mesures sont-elles un moteur de changement? Génèrent-t-elles des réponses à des questions associées à une volonté d'améliorer la relation formation-emploi ou, tout au moins, inspirent-elles d'autres questions?

Considérant les limites de temps qui nous étaient imposées, la nature et la forme de l'information disponible et l'étendue de nos connaissances dans le domaine, on fera état de la connaissance sur la relation formation-emploi à partir des données visibles et facilement accessibles, c'est-à-dire celles qui circulent dans la communauté universitaire. À ce titre, notre stratégie d'analyse secondaire des données a été d'établir au préalable un modèle de saisie de l'information disponible en fonction d'un ensemble de présupposés.

Pour guider la couverture de la collecte, le premier postulat a été de considérer la relation formation-emploi comme un processus continu qui se réalise DE la conception de la formation À l'exercice de l'emploi. Ce processus est cyclique et récursif, allant successivement de la formation à l'emploi et de l'emploi à la formation, il représente le théâtre d'une action mettant en jeu trois types d'acteurs différents. Un autre postulat a donc été de considérer que la relation formation-emploi se joue à travers les interactions de trois catégories distinctes d'acteurs: (1) *l'université* - l'acteur qui définit la formation; (2) *l'étudiante et l'étudiant* - les acteurs qui sont formés; (3) l*es employeurs* - les acteurs qui «consomment», c'est-à-dire intègrent et utilisent, les individus formés. Ce dernier postulat servira de modèle pour la présentation des données que nous avons recueillies. Notre présentation comportera ainsi trois sections, une pour chacune des catégories d'actrices et d'acteurs de la relation formation-emploi. Dans la première section sur l'individu, on tentera de faire état des mesures disponibles et on évaluera leur qualité et leur pertinence. En raison de l'abondance des données accessibles, cette section constituera l'essentiel de notre exposé. Dans les deux autres sections, beaucoup plus courtes celles-là faute de données connues, on fera état de mesures et de démarches relatives aux employeurs et aux universités.

## 2.1 Notes méthodologiques

La presque totalité des données utilisées pour cette présentation sont tirées de différents rapports de recherche et études. Jamais il n'a été possible de traiter directement les données brutes. Dans presque tous les cas, celles-ci ont été réaménagées pour répondre aux besoins de notre exposé. À l'occasion, nous faisons état d'analyses qu'il nous a

été possible de réaliser à partir des données disponibles. Il s'agit donc de résultats d'une analyse secondaire de données.[1]

Pour le traitement des données des enquêtes de type *Relance* menées auprès des diplômées et diplômés, nous avons utilisé la classification de Danielle Pageau (1991) [2].

## 2.2 L'individu

Le processus de la relation formation-emploi suit un cycle continu qui n'a ni point de départ ni point d'arrivée. En effet, il est difficile, voire impossible, de dire si la relation qu'on mesure prend racine au niveau de l'individu, de l'université ou de l'employeur. Toutefois, si on se fie au volume d'information disponible sur cette question, il est évident que sur le plan de la mesure du phénomène c'est le point de vue de l'individu qui suscite le plus d'intérêt. En effet, les *Relances* auprès des diplômées et diplômés constituent la principale source d'information sur cette question.

### La Relance provinciale

Des intervenants de différents milieux réalisent des enquêtes de type *Relance* auprès des diplômées et diplômés des universités au Québec. Ainsi, pour l'ensemble du Québec, le MESS en réalise à tous les deux ans. La plupart des universités en produisent également à des rythmes variés. Enfin, à une échelle plus fine, les Écoles, certaines facultés et certains départements en effectuent de façon ponctuelle.

### La relation formation-emploi de l'actrice et de l'acteur étudiants

Nous l'avons déjà souligné plus tôt, plusieurs intervenants mesurent la relation formation-emploi telle que perçue par les étudiantes et les étudiants. Dans ce domaine, le MESS est sans aucun doute celui qui a

---

1 Dans notre exposé lorsque nous citons la source des données, il faut comprendre que nous faisons référence au rapport d'où sont tirées les données nécessaires pour produire le tableau ou le graphique. Les données présentées dans ces tableaux et figures auront presque toujours fait l'objet d'un traitement de notre part.

2 Se reporter aux remarques méthodologiques de Danielle Pageau (1991) pp. 3-4.

acquis la plus grande crédibilité si on en juge par la diffusion qui est faite de la publication des résultats de la *Relance* auprès des diplômées et diplômés. Il faut dire que l'enquête de type *Relance* du Ministère est la seule collecte de données québécoise qui fournit des résultats à l'échelle de la province. Il existe bien sûr une *Relance* fédérale qui par l'intermédiaire d'un de ses extrants (la publication «Emploi et Avenir») fournit quelques données pour le Québec, mais celles-ci sont très limitées et ce document ne connaît pas une diffusion comparable à celui du MESS. C'est pourquoi la *Relance* provinciale constituera la principale source à partir de laquelle on établira un état de la question sur la relation formation-emploi chez les étudiantes et les étudiants de premier cycle.

Lorsqu'on examine les données disponibles pour décrire la relation formation-emploi, le premier constat qu'on peut faire est celui du nombre limité de variables ou d'indicateurs disponibles. Si on considère les données «présentées» dans la publication du Ministère, deux informations seulement permettent de décrire directement la relation formation-emploi. Deux indicateurs peuvent être déduits des questions qui font l'objet d'une description. D'une part, il y a le taux de relation formation-emploi c'est-à-dire «toute personne diplômée ayant un emploi perçu comme ayant une correspondance positive avec le principal domaine d'études de son diplôme [1]». D'autre part, il y a le taux de satisfaction de l'emploi occupé qui correspond à la proportion d'individus qui se déclarent satisfaits de l'emploi qu'ils occupent.

La *Relance* du MESS présente l'ensemble des statistiques relatives à la situation d'emploi par rapport aux individus disponibles à l'emploi. Cette façon de présenter les données mesure à notre sens deux choses, soit la relation au «marché du travail: *être ou pas en situation d'emploi*» et la «relation à l'emploi».[2] Pour cette raison, nous commenterons les statistiques de cette section par rapport aux seuls individus en situation d'emploi, de cette façon la mesure dont nous ferons état ne sera relative qu'à la seule relation à l'emploi.

---

1 Marc Audet (1989) Qu'advient-il des diplômés et diplômées universitaires? : la promotion de 1985, Québec: Les publications du Québec, p. XI.

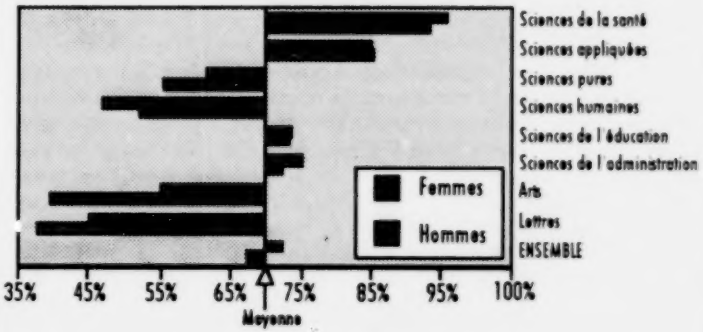
2 La méthode de présentation du MESS a pour défaut de masquer les différences véritables de la relation formation-emploi lorsqu'on l'évalue selon une

Si le taux moyen de relation formation-emploi (RFE [1]) est de 70% pour l'ensemble des personnes disponibles à l'emploi, ce même taux est de 77% pour les individus en situation d'emploi. Or la différence entre ces deux taux mesure essentiellement la relation au marché du travail (soit le fait d'être ou de ne pas être en situation d'emploi). Cela étant établi, pour la suite de notre exposé, nous ne parlerons plus que des seuls individus en situation d'emploi.

**Graphique - 29 -**

Taux de relation formation-emploi (RFE) selon le secteur disciplinaire et le sexe

Individus disponibles à l'emploi un an après l'obtention du diplôme




Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

---

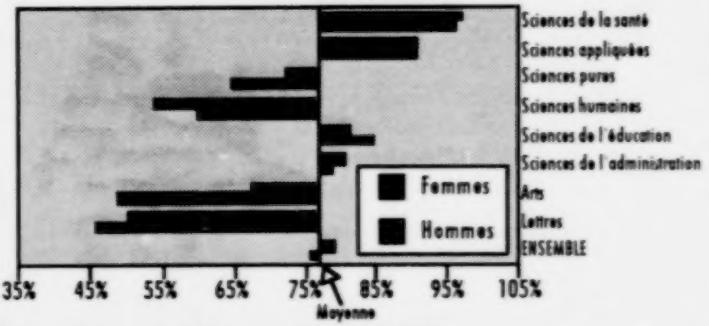
variable discriminante comme le secteur disciplinaire ou le sexe, car la relation au marché du travail n'est pas uniforme pour ces groupes d'individus.

1 Pour la suite de notre exposé nous utiliserons le sigle «RFE» pour faire référence au taux de relation formation-emploi.

**Graphique - 30 -**

Taux de relation formation-emploi (RFE) selon le secteur disciplinaire et le sexe

Individus en situation d'emploi un an après l'obtention du diplôme




Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

On observe, pour l'ensemble des secteurs disciplinaires, peu de différence entre les taux de relation formation-emploi des hommes et des femmes. Les femmes accusent un taux légèrement inférieur à celui des hommes. La différence est de 3 points seulement.

Par secteur disciplinaire, sexes confondus, la variance est cependant considérable. En effet, on observe une différence de 50 points entre le plus faible et le plus fort taux. Ce sont bien sûr les sciences de la santé qui remportent la palme de la relation formation-emploi avec une note presque parfaite de 96% [1]. À l'autre bout de l'échelle on retrouve le secteur des lettres qui présente un taux très faible de 47%.

---

1 Cela fait partie de la formation même de la majorité des individus diplômés dans les disciplines qui composent ce secteur disciplinaire que de considérer leur formation comme fortement associée au travail qu'ils auront ou ont à faire. Rappelons que ces disciplines sont fortement contrôlées par les corporations et qu'elles ont une forte culture facultaire qui est en liaison intime avec la culture de l'exercice de la profession. À ce sujet, voir Randall Collins (1979).

Si on avait à distribuer des notes aux secteurs on pourrait produire le tableau suivant:

**Tableau - 5 -**

Classification hiérarchique des secteurs disciplinaires selon le taux de relation formation-emploi

Individus en situation d'emploi un an après l'obtention du diplôme

| | |
|---|---|
| - les A: | sciences de la santé (96%)<br>sciences appliquées (91%) |
| - les B: | sciences de l'éducation (84%)<br>sciences de l'administration (80%) |
| - les C: | sciences pures (70%) ---> la moyenne est de 77% |
| - les D: | sciences humaines (57%)<br>arts (56%) |
| - les E: | lettres (47%) ---> ÉCHEC |

Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

Alors que dans l'ensemble on observait relativement peu de différence entre les hommes et les femmes, on remarque des différences plus marquées dans certains secteurs disciplinaires.

- Ainsi, les femmes accusent toujours des taux inférieurs à ceux des hommes, exception faite des secteurs des sciences de l'éducation et des sciences humaines où les diplômées enregistrent des taux de 4 et 6 points supérieurs à ceux des hommes.

- On observe également une différence sensible entre les taux RFE des femmes et des hommes dans le secteur des arts où les hommes ont un taux de 68% comparativement à 49% pour les femmes, ce qui représente une différence de 19 points de pourcentage.

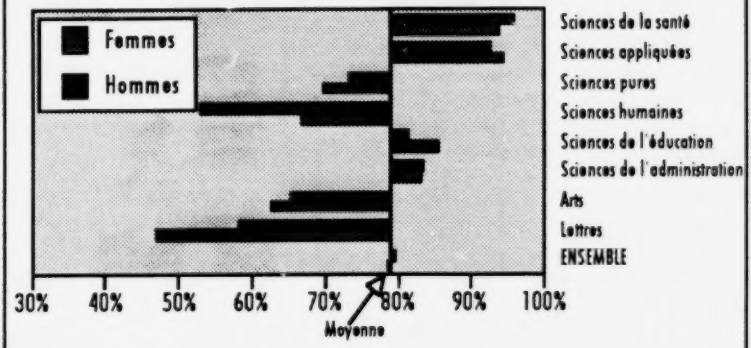
- Enfin, il faut noter la différence de 7 points entre les taux des hommes et des femmes du secteur des sciences pures.

Un an plus tard, lorsqu'on mesure à nouveau les taux RFE pour le même groupe d'individus, ces taux changent-ils? C'est ce qu'illustre le graphique 31.

**Graphique -31 -**

Taux de relation formation-emploi (RFE) selon le secteur disciplinaire et le sexe

Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme




Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

- Dans l'ensemble les taux RFE augmentent, mais en général de quelques points de pourcentage seulement.

- La variance entre les secteurs augmente de 4 points, passant de 45 à 49, ce qui représente une faible variation.

- Le classement des secteurs (les notes que nous avions attribuées aux secteurs disciplinaires) demeure le même.

- Les différences entre les taux des hommes et des femmes demeurent essentiellement les mêmes, à l'exception de ceux du secteur des sciences humaines où on observe une croissance significative de l'écart, celui-ci passant de 6 à 14 points. Rappelons que le taux RFE des hommes est toujours supérieur à celui des femmes à l'exception

## Tableau - 6 -

**Les quatre motifs les plus importants invoqués par les diplômées et diplômés pour ne pas avoir trouvé un emploi lié à leur formation selon le secteur disciplinaire**

| | Pas trouvé emploi | Autres raisons | Aspirations | Perspectives | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 29% | 10% | 13% | 14% | 66% |
| Sciences appliquées | 33% | 24% | 18% | 2% | 77% |
| Sciences pures | 42% | 12% | 22% | 12% | 88% |
| Sciences humaines | 38% | 12% | 12% | 20% | 82% |
| Sciences de l'éducation | 51% | 13% | 15% | 16% | 95% |
| Sciences de l'administration | 41% | 12% | 13% | 6% | 72% |
| Arts | 23% | 23% | 10% | 23% | 79% |
| Lettres | 31% | 15% | 13% | 30% | 89% |
| **ENSEMBLE** | **40%** | **15%** | **14%** | **13%** | **82%** |

Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

- Disons d'abord, que si on exclut le secteur des sciences de la santé, ces quatre motifs expliquent la situation de près des trois quarts des diplômées et diplômés qui n'occupent pas un emploi lié à leur formation.

- Pour ce qui est des sciences de la santé, rappelons que seulement 4% des diplômées et des diplômés n'occupent pas un emploi lié à leur formation. Cette situation est sans doute associée à ce que les formations dans ce secteur sont hautement *spécifiques* et *exclusives*. Ce contexte particulier explique peut-être pourquoi les quelques individus qui n'occupent pas un emploi lié à leur formation le font pour des motifs très variés.

- À l'autre extrême on constate que dans le secteur des sciences de l'éducation une seule raison, le fait de «ne pas avoir trouvé un emploi dans son domaine», explique la situation de plus de 50% des individus.

- En sciences appliquées et en sciences de l'administration, trois motifs expliquent la situation de près de 70% des diplômées et diplômés, il s'agit du fait de «ne pas avoir trouvé un emploi dans son domaine», de la catégorie résiduelle «autres raisons» et de l'absence de correspondance entre les aspirations des individus et leur domaine d'étude.

- En sciences humaines et en lettres, deux raisons suffisent à expliquer la non-correspondance emploi-formation de plus de 50% d'entre eux: «ne pas avoir trouvé un emploi dans son domaine» et «l'absence des perspectives de carrière».

- Enfin, en arts près de 70% des individus expliquent leur situation par trois motifs:«ne pas avoir trouvé un emploi dans son domaine», la catégorie résiduelle «autres raisons» et «l'absence des perspectives de carrière». Il est intéressant de constater que le motif des aspirations [1] est celui qui est invoqué le moins souvent par les diplômées et diplômés du secteur des arts (10%) et le plus souvent par ceux des sciences pures (22%).

- On aurait pu s'attendre à ce que les disciplines qui ont un fort taux RFE soient aussi celles où on observe une faible proportion d'individus qui invoquent le motif de «ne pas avoir trouvé d'emploi dans son domaine». Cette relation est vraie dans l'ensemble, sauf pour le secteur des sciences de l'éducation où le taux RFE est de 84% alors que la proportion d'individus qui avouent ne pas occuper un emploi lié à leur formation parce qu'ils n'en ont pas trouvé est de 95%.

## La satisfaction vis-à-vis l'emploi

Dans l'ensemble les taux de satisfaction de l'emploi sont saturés, c'est-à-dire qu'ils atteignent presque la valeur maximale de l'échelle. En effet, avec un taux moyen de 90% pour l'ensemble des individus en situation d'emploi (graphique 32), il y a lieu de croire que les diplômées et diplômés sont particulièrement enthousiastes et très peu critiques vis-à-vis l'emploi qu'ils occupent deux ans après l'obtention de leur diplôme. Travailler semble être un premier critère essentiel de satisfaction.

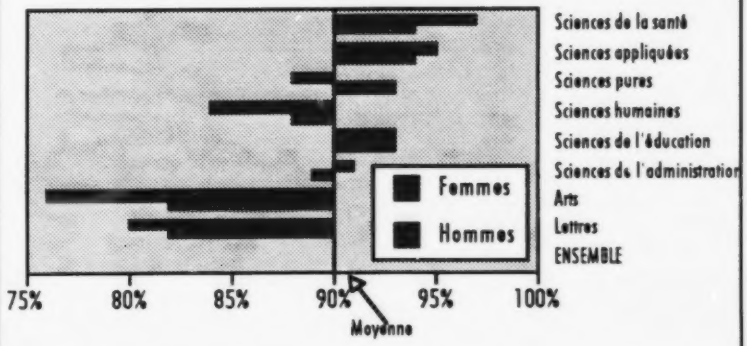
---

1 «Le travail dans mon domaine ne correspondait plus à mes aspirations».

**Graphique - 32 -**

Taux de satisfaction de l'emploi occupé selon le secteur disciplinaire et le sexe

Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme




Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

• Selon le secteur disciplinaire, on observe sensiblement la même situation. En effet, on mesure des taux de satisfaction de l'emploi égaux ou supérieurs à 90% dans cinq des huit secteurs. La variance n'est que de 15 points de pourcentage, les taux oscillant d'un maximum de 95% pour les sciences de la santé à un minimum de 80% pour le secteur des arts. Avec le secteur des arts, seul celui des lettres (taux de 82%) s'écarte significativement en deçà de la moyenne d'ensemble.

• Lorsqu'on évalue la satisfaction de l'emploi pour les individus qui occupent un emploi à temps plein (graphique 33) on observe encore le même phénomène. La variance augmente légèrement, passant de 15 points à 18 points avec un maximum de 96% et un minimum de 78% (tableau 6).

encore du secteur des sciences humaines où les femmes accusent un taux de 67% comparativement à 53% pour les hommes.

### Les motifs pour ne pas avoir trouvé un emploi lié à la formation

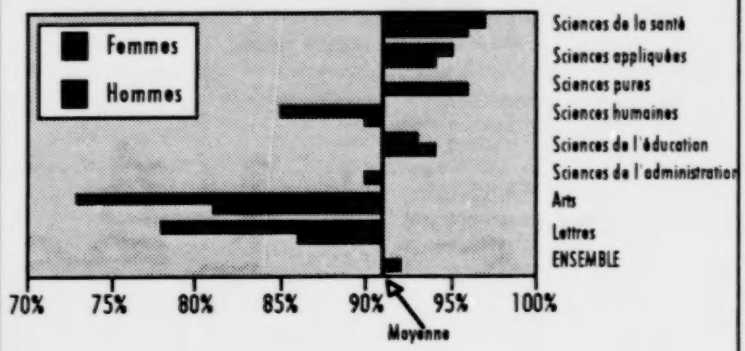
Le principal motif invoqué pour ne pas avoir un emploi lié à sa formation est de **ne pas avoir trouvé un emploi dans son domaine d'études**. En effet, 40% des individus choisissent cette raison comme celle qui explique leur situation deux ans après l'obtention de leur diplôme. On proposait aux diplômées et diplômés huit raisons pouvant expliquer le fait de ne pas occuper un emploi lié à sa formation. Les motifs invoqués le plus souvent par la suite sont la catégorie résiduelle «*autres raisons*» (15%), «*le travail dans mon domaine ne correspondait plus à mes aspirations*» (14%) et «*les perspectives de carrière y sont très limitées*» (13%).

Par secteur disciplinaire, l'importance que revêtent ces quatre raisons pour expliquer le fait de ne pas occuper un emploi lié à sa formation est-elle la même? C'est la question à laquelle les statistiques du tableau 6 permettent de répondre.

**Graphique - 33 -**

Taux de satisfaction de l'emploi occupé selon le secteur disciplinaire et le sexe

Individus en situation d'emploi à temps plein deux ans après l'obtention du diplôme



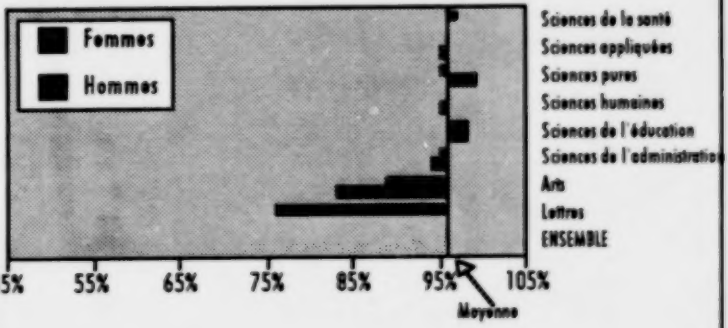

Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

• Les graphiques 34 et 35 présentent les taux de satisfaction par secteur disciplinaire pour les individus dont l'emploi est, d'une part, lié à leur formation et, d'autre part, non lié à celle-ci. La tendance qu'on y observe est très claire, les diplômées et diplômés sont davantage satisfaits de l'emploi qu'ils occupent si celui-ci est lié à leur formation. Quoique les taux de satisfaction des individus dont l'emploi n'est pas lié à leur formation soient nettement inférieurs à ceux dont l'emploi est lié à leur formation, on observe une variance semblable à ce qu'on observait pour l'ensemble des diplômées et diplômés, soit 17 points, avec un maximum de 84% pour les sciences pures et un minimum de 67% pour les arts (voir le tableau 7).

**Graphique - 34 -**

Taux de satisfaction de l'emploi occupé selon le secteur disciplinaire et le sexe

Individus occupant un emploi lié à leurs études deux ans après l'obtention du diplôme

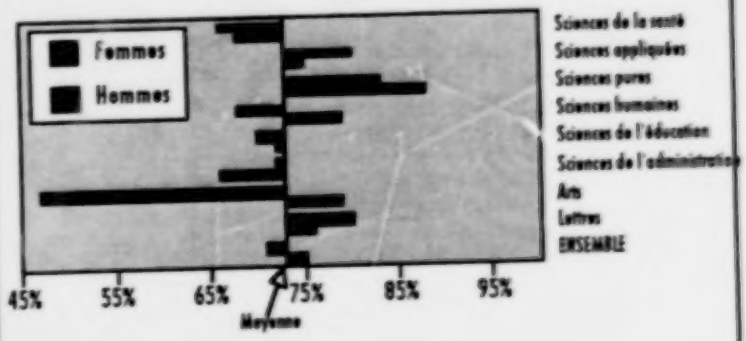



Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

## Graphique - 35 -

Taux de satisfaction de l'emploi occupé selon le secteur disciplinaire et le sexe

Individus occupant un emploi non lié à leurs études deux ans après l'obtention du diplôme




Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

**Tableau - 7 -**

Secteurs disciplinaires qui obtiennent les taux de satisfaction de l'emploi maximaux et minimaux pour certaines catégories d'individus
Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme

| | MAXIMUM | | MINIMUM | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | % | Secteur | % | Secteur | Variance |
| Ensemble | 95% | Sc. Santé | 80% | Arts | 15 points |
| Temps plein | 96% | Sc. Santé | 78% | Arts | 18 points |
| Relié | 97% | Sc. Santé | 85% | Arts | 12 points |
| Non relié | 84% | Sc. Pures | 67% | Arts | 17 points |

Source: Relance du MESS - La promotion de 1985

• Quant aux différences qu'on observe entre les hommes et les femmes, le scénario est le suivant: lorsque le taux moyen de satisfaction d'un secteur est élevé (au-dessus de la moyenne d'ensemble) les hommes sont davantage satisfaits de leur emploi que les femmes. Lorsque le taux de satisfaction du secteur est faible ce sont alors les femmes qui sont davantage satisfaites de l'emploi occupé. Ce scénario se vérifie pour l'ensemble des diplômées et diplômés (graphique 32) et pour les individus en situation d'emploi à temps plein (graphique 33).

Toujours pour l'ensemble des individus et ceux en situation d'emploi à temps plein, on constate des différences sensibles entre la satisfaction des hommes et celle des femmes dans les secteurs des sciences humaines, des sciences pures, des arts et des lettres. Il s'agit de secteurs dans lesquels, d'une part, les femmes sont plus nombreuses et, d'autre part, les emplois sont plus rares. Règle générale, les différences observées vont dans le sens d'une plus grande satisfaction des femmes par rapport aux hommes. Aussi, on pourrait peut-être, encore une fois, faire l'hypothèse que cette mesure estime davantage «la satisfaction **d'avoir** un emploi» que «la satisfaction de l'emploi en soi».

## La relation formation-emploi à l'état brut

Nous venons de faire état d'UNE mesure de la relation formation-emploi, telle qu'établie à l'échelle provinciale à partir de la *Relance* du MESS. Qu'est-ce qu'on vient d'apprendre? Qu'est-ce qu'on a mesuré (ou semble avoir mesuré)? «Ça va pas si mal!». Les diplômées et diplômés sont heureux lorsqu'ils travaillent. «Quand tu as un travail et que c'est payant ... ça va!»: c'est le cas pour les sciences de la santé, les sciences appliquées, les sciences de l'administration et les sciences de l'éducation. Pour les autres, c'est moins rose. En fait, il y a une constante: plus la formation est appliquée et ciblée par rapport au marché du travail et sa réalité, mieux c'est. Plus la formation est polyvalente et générale, moins c'est facile. Enfin, on constate que les formations contrôlées par des corporations apparaissent être celles qui affichent les meilleures performances, voilà une chose que masque parfois le regroupement par secteurs disciplinaires. Dans la section suivante on aura l'occasion de constater à quel point le traitement des indicateurs de la relation formation-emploi peut tirer avantage d'un traitement plus spécifique que celui du seul regroupement en grandes catégories disciplinaires.

## Les Relances institutionnelles

On décrira ici différentes stratégies de mesure de la relation formation-emploi utilisées dans plusieurs établissements universitaires québécois. On fera état des principales opérations *Relance* menées auprès des diplômées et diplômés par les institutions elles-mêmes. Comme on pourra le constater il n'existe pas de formule uniforme qui permette de faire une véritable synthèse des données recueillies par chacune des universités. On se risquera tout de même à comparer quelques données, ce qui sera utile tout au moins pour évaluer la nature des mesures utilisées et les protocoles de collecte de données. On s'intéressera donc ici davantage à la dimension du «comment on mesure». Comprendre la dynamique de collecte de l'information nous apparaît important parce que celle-ci conditionne la nature et l'interprétation des données que nous avons commentées plus haut.

Les données dont on fera ici état sont celles qu'il a été possible de recueillir considérant les limites matérielles et les limites de temps qui étaient les nôtres. Toutes les données présentées ici sont les plus récentes disponibles à ce jour.

Des enquêtes de type *Relance* sont réalisées dans la majorité des établissements universitaires. Celles qui font l'objet de cette section sont aussi celles qui ont été les plus largement diffusées.

## Les protocoles de collecte

Les *Relances* institutionnelles que nous avons consultées ont toutes été réalisées au cours des années 1989 et 1990. Malgré le fait que les périodes d'observation soient sensiblement les mêmes, on constate que les promotions rejointes sont rarement les mêmes.

Le temps écoulé entre l'obtention du diplôme et le moment de l'interrogation varie aussi d'un établissement à l'autre, comme on peut le constater dans le tableau 4. Un seul établissement, l'Université de Sherbrooke, tient compte de façon explicite de l'existence de la *Relance* du MESS pour justifier son protocole de collecte de données. En effet, l'Université de Sherbrooke a développé un protocole de collecte de données complémentaire à celui du MESS en décalant sa collecte d'un an par rapport à celle du MESS de telle sorte qu'elle dispose ainsi de mesures annuelles sur ses diplômées et diplômés.

**Tableau - 8 -**

Les protocoles de collectes de données de quelques *Relances* institutionnelles auprès des diplômées et diplômés du premier cycle universitaire

| | Année de la promotion | Période d'observation |
|---|---|---|
| UQAM | 1986-87 et 1987-88 | Situation en 1988 et 1989 (6 à 18 mois après l'obtention du diplôme) |
| Université de Montréal | 1989 | Situation en 1990 (environ 6 mois après l'obtention du diplôme) |
| Université de Sherbrooke | 1988 | Situation en 1990 (2 ans après l'obtention du diplôme) |
| Université Laval | 1986 | Situation en avril 1989 (2 à 3 ans après l'obtention du diplôme) |
| Polytechnique | 1987 | Situation en 1989 (12 à 18 mois après l'obtention du diplôme) |
| ETS | Toutes jusqu'à 1989 | Situation à l'automne 1990 |

Dans l'ensemble, les questionnaires de chacune des *Relances* institutionnelles comportent un bon nombre de questions semblables de telle sorte qu'il est possible d'établir certaines comparaisons.

### La mesure de la relation formation-emploi

On est à même de constater ici les différences dans les mesures utilisées autant sur le plan de leur variété que de leur forme. Ainsi, non seulement on ne mesure pas au même moment d'un établissement à l'autre, on ne rejoint pas les mêmes individus, on ne pose pas les mêmes questions, mais lorsque les questions sont semblables, souvent la stratégie de collecte n'est pas la même. Enfin, on ne rapporte même pas les résultats de façon uniforme. En outre, le MESS est le seul à présenter ses résultats par rapport aux «personnes disponibles à l'emploi».

**Tableau - 9 -**

**Mesures de la relation formation-emploi utilisées dans quelques Relances institutionnelles auprès des diplômées et diplômés du premier cycle universitaire**

| | Relation Formation-emploi | Unité des études | Exactitude/satisfaction de la formation | Insertion de l'emploi | Insertion de leur carrière | Spécifié |
|---|---|---|---|---|---|---|
| UQAM | • | • | • | • | • | Distinction Jeunes/Adultes<br>-expérience de travail au cours des études- |
| Université de Montréal | • | | | • | | Section «commentaires»<br>-analyse sommaire des observations |
| Université de Sherbrooke | • | | | • | | Utilisation d'échelles<br>-temps à un an et deux ans |
| Université Laval | • | • | • | • | • | Utilisation d'échelles |
| Polytechnique | • | • | • | • | • | Description détaillée du milieu de travail<br>Évaluation détaillée de la formation |
| ETS | • | • | • | • | • | Questions relatives à l'exigence et l'utilité d'une formation universitaire |

Somme toute, C'EST L'ANARCHIE! Et pourtant, tout le monde prétend mesurer la même chose. Ces différences de stratégie de collecte et de traitement de l'information peuvent certainement expliquer des différences dans l'amplitude des mesures. Toutefois si, comme on semble le prétendre, celles-ci sont toutes relatives à la même réalité, celle de la relation formation-emploi, elles devraient tout au moins permettre de classer les secteurs disciplinaires de façon semblable. C'est ce que nous allons tenter de vérifier en comparant le taux RFE tel qu'évalué par les *Relances* «institutionnelles».

## Tableau -10 -

**Taux RFE tirés de quelques Relances institutionnelles auprès des diplômées et diplômés du premier cycle universitaire, par secteur disciplinaire**

| | Université Laval | Université de Montréal | Université de Sherbrooke | UQAM | Polytechnique | ETS |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 77% | 97% | 92% | | | |
| Sciences appliquées | 65% | 95% | 92% | 84% | 74% | 65% |
| Sciences pures | 53% | 64% | 57% | 60% | | |
| Sciences humaines | 65% | 69% | 87% | 67% | | |
| Sciences de l'éducation | 62% | 90% | 82% | 77% | | |
| Sciences de l'administration | 75% | | 77% | 79% | | |
| Arts | 47% | 92% | | 62% | | |
| Lettres | 53% | 40% | 52% | 53% | | |
| Ensemble | 62% | 80% | 82% | 70% | 74% | 65% |

• Comme on s'y attendait, l'amplitude des mesures est très variable d'un établissement à l'autre. Il est particulièrement étonnant de constater la faiblesse de l'ensemble des taux de l'Université Laval par rapport aux autres établissements. Une exception cependant, le taux des sciences appliquées qui est comparable à ceux observés à la Polytechnique et à l'École de technologie supérieure.

•Le classement des disciplines est significativement différent d'un établissement à l'autre. C'est ce qu'on peut constater dans le tableau 11.

**Tableau - 11 -**

Classement des secteurs disciplinaires en groupes homogènes, selon le niveau des taux FRE

| UNIVERSITÉ LAVAL | UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL | UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE | UQAM |
|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | Sciences de la santé | Sciences de la santé | Sciences appliquées |
| | Sciences appliquées | Sciences appliquées | Sciences de l'administration |
| Sciences appliquées | Arts | Sciences humaines | Sciences de l'éducation |
| Sciences humaines | Sciences de l'éducation | | |
| Sciences de l'éducation | | Sciences de l'éducation | Sciences humaines |
| | Sciences humaines | Sciences de l'administration | Arts |
| Sciences de l'administration | Sciences pures | | Sciences pures |
| Sciences pures | | Sciences pures | |
| Lettres | Lettres | Lettres | Lettres |
| Arts | | | |

Ainsi, lorsqu'on regroupe les secteurs disciplinaires selon la similitude de leurs taux, on constate que:

- on peut constituer trois groupes de disciplines dans trois établissements sur quatre, exception faite de l'Université Laval où on distingue quatre groupes;

- le secteur des arts se classe dans le premier groupe à l'Université de Montréal, dans le deuxième à l'UQAM et dans le quatrième à Laval;

- le secteur des sciences de l'administration se classe dans le premier groupe à l'UQAM, dans le second à Sherbrooke et dans le troisième à Laval;

- le secteur des sciences de l'éducation apparaît dans le premier groupe à l'Université de Montréal et à l'UQAM et dans le deuxième à Sherbrooke et à Laval.

La variété des protocoles de collecte des données explique sans doute les écarts entre les taux RFE. Toutefois, ces différences ne devraient pas affecter le classement des disciplines. Ces écarts peuvent s'expliquer par la variété des programmes offerts dans chacun des établissements. Cependant, nous croyons que c'est surtout par les disciplines qui composent chacun des secteurs que cela peut s'expliquer. De fait, le regroupement par grand secteur disciplinaire masque des différences importantes des taux RFE selon les disciplines.

### Traitements particuliers et vues spécifiques du taux RFE

Non seulement les protocoles de collecte et les questionnaires des *Relances* institutionnelles sont-ils différents, mais les approches d'analyse et de traitement des données le sont aussi. En particulier, différentes perspectives sont considérées par chacun des établissements pour le traitement de la relation formation-emploi et mettent chacune en relief l'importance d'une approche fine du phénomène. De plus, les traitements particuliers apportés par les institutions aux données des enquêtes de type *Relance*, confirment l'importance d'un traitement disciplinaire des statistiques sur l'insertion professionnelle.

### L'UQAM, une université de jeunes et d'adultes

Un aspect intéressant de la *Relance* de l'UQAM est la distinction faite entre les «jeunes», c'est-à-dire les individus qui ont peu ou aucune expérience durable du marché du travail et les «adultes» qui ont déjà, règle générale, acquis une expérience d'emploi sur une base régulière. Comme on pourra le constater, cette distinction est importante pour bien saisir la réalité de l'insertion sur le marché du travail.

Un autre intérêt de la *Relance* de l'UQAM est l'utilisation de cinq indicateurs distincts de la relation formation-emploi:

| | |
|---|---|
| 1• | le taux de satisfaction de l'emploi; |
| 2• | la proportion d'individus ayant l'intention de faire carrière dans l'emploi occupé; |
| 3• | le taux de relation formation-emploi; |
| 4• | le taux d'utilité de la formation; |
| 5• | le taux d'exclusivité de la formation. |

On examinera tour à tour chacun de ces indicateurs pour illustrer de quelle façon ils permettent de saisir certains aspects importants de relation formation-emploi. En particulier, nous démontrerons la pertinence d'introduire des variables de contrôle dans l'analyse, telle la dichotomie jeunes/adultes. Nous profiterons aussi de cette présentation des données de l'UQAM pour illustrer le bien-fondé d'un traitement qui tient compte spécifiquement des disciplines. Pour cela, dans le grand secteur des sciences pures, nous distinguerons les programmes d'*enseignement des sciences* des autres programmes de sciences pures avec lesquels ils sont regroupés administrativement.

### Le taux RFE

On observe ici de très nettes différences entre l'évaluation de la relation formation-emploi faite par les jeunes et les adultes. Les différences observées vont toujours, à l'exception d'un seul cas (celui de l'enseignement des sciences), dans le sens d'une meilleure adéquation entre la formation et la nature de l'emploi occupé par les jeunes comparativement aux adultes.

**Tableau - 12 -**

Taux de relation formation-emploi (RFE)
selon le secteur disciplinaire et le type d'effectif
Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme

| | ADULTES | JEUNES | Différence Adultes/Jeunes |
|---|---|---|---|
| ***Sciences appliquées*** | 70% | 90% | **20%** |
| Sciences pures | 59% | 62% | 3% |
| ***Sans enseignement*** | 53% | 59% | **6%** |
| ***Enseignement seul*** | 87% | 78% | **9%** |
| Sciences de l'administration | 81% | 78% | 4% |
| Sciences humaines | 67% | 66% | 1% |
| Sciences de l'éducation | 77% | 77% | 1% |
| ***Arts*** | 53% | 69% | **16%** |
| ***Lettres*** | 46% | 64% | **18%** |

Source: FEUVRIER, Pierre, (1990) Relance auprès des diplômés du baccalauréat, Promotions 1986-1987 à 1987-1988

Dans le cas des sciences appliquées, on constate un écart de 20 points entre l'évaluation faite par les deux groupes de diplômées et diplômés. On observe aussi des écarts notables de 16 et 18 points dans les secteurs des arts et des lettres.

Enfin, on remarque l'utilité de distinguer le sous-secteur de l'*enseignement des sciences* à l'intérieur de celui des sciences pures. En effet, non seulement cela permet-il de constater l'existence d'écarts *significatifs* pour les sous-secteurs, mais cela permet aussi de distinguer des tendances inverses. Ainsi, dans le sous-secteur des *sciences pures sans enseignement*, les jeunes évaluent avoir une meilleure relation formation-emploi que les adultes, alors que dans le sous-secteur de l'*enseignement des sciences* c'est le contraire qui est observé.

## Le taux de satisfaction de l'emploi

On observe une différence de plus de 5 points de pourcentage entre le taux de satisfaction des jeunes et des adultes dans deux secteurs disciplinaires: les sciences pures (9 points) et les sciences de l'éducation (7 points): *les jeunes sont davantage satisfaits que les adultes dans ces secteurs*. À l'intérieur du secteur des sciences pures, où nous avons aussi isolé le sous-secteur de l'enseignement des sciences, la distinction entre adultes et jeunes n'est pas discriminante. Par contre il existe une différence marquée des taux de satisfaction entre les diplômées et diplômés de ces deux secteurs. Les individus diplômés en enseignement des sciences sont, en effet, davantage satisfaits de l'emploi qu'ils occupent que ceux des autres disciplines des sciences pures.

**Tableau -13-**

Taux de satisfaction de l'emploi occupé
selon le secteur disciplinaire et le type d'effectif
Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme

| | ADULTES | JEUNES | Différence Adultes/Jeunes |
|---|---|---|---|
| ***Sciences appliquées*** | 92% | 93% | 1% |
| Sciences pures | 79% | 88% | 9% |
| ***Sans enseignement*** | 76% | 86% | 10% |
| ***Enseignement seul*** | 92% | 100% | 8% |
| Sciences de l'administration | 84% | 87% | 3% |
| Sciences humaines | 82% | 87% | 5% |
| Sciences de l'éducation | 84% | 91% | 7% |
| ***Arts*** | 79% | 81% | 2% |
| ***Lettres*** | 83% | 88% | 5% |

Source: FEUVRIER, Pierre, (1990) Relance auprès des diplômés du baccalauréat, Promotions 1986-1987 à 1987-1988

## Le taux d'utilité de la formation

Quand on s'interroge sur l'utilité de la formation reçue, les jeunes demeurent encore plus positifs que les adultes ou moins critiques vis-à-vis leur formation. Dans l'ensemble, ils jugent celle-ci plus utile comparativement aux adultes. Cela est très clair dans deux secteurs où on observe des écarts de plus de 10 points de pourcentage, c'est-à-dire dans le secteur des arts (14 points) et dans celui de l'enseignement des sciences (24 points). Dans ce dernier secteur, le taux d'utilité atteint 100%. On observe aussi des écarts «*significatifs*» dans les secteurs des sciences appliquées (9 points) et des sciences de l'éducation (6 points).

**Tableau - 14 -**

**Taux d'utilité de la formation selon le secteur disciplinaire et le type d'effectif**
**Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme**

| | ADULTES | JEUNES | Différence Adultes/Jeunes |
|---|---|---|---|
| ***Sciences appliquées*** | 81% | 90% | 9% |
| Sciences pures | 74% | 78% | 4% |
| Sans enseignement | 74% | 74% | 0% |
| ***Enseignement seul*** | 76% | 100% | 24% |
| Sciences de l'administration | 89% | 87% | 2% |
| Sciences humaines | 78% | 80% | 2% |
| ***Sciences de l'éducation*** | 81% | 87% | 6% |
| ***Arts*** | 66% | 80% | 14% |
| Lettres | 70% | 75% | 5% |

Source: FEUVRIER, Pierre, (1990) Relance auprès des diplômés du baccalauréat, Promotions 1986-1987 à 1987-1988

## Le taux d'exclusivité de la formation [1]

Les tendances lourdes observées dans le taux d'utilité de la formation ne changent pas ici. Signalons seulement le très fort écart entre les taux d'exclusivité de la formation enregistrés par les jeunes et les adultes dans le secteur des sciences appliquées (31 points), de même que le taux nul pour les jeunes du secteur de l'enseignement des sciences. Dans ce dernier cas on constate aussi une inversion de tendance entre jeunes et adultes: les jeunes accusent un taux **inférieur** à celui des adultes, **0%.**

**Tableau - 15 -**

**Taux d'exclusivité de la formation selon le secteur disciplinaire et le type d'effectif**
**Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme**

| | ADULTES | JEUNES | Différence Adultes/Jeunes |
|---|---|---|---|
| ***Sciences appliquées*** | 33% | 64% | 31% |
| Sciences pures | 28% | 34% | 7% |
| Sans enseignement | 28% | 42% | 15% |
| ***Enseignement seul*** | 17% | 0% | 17% |
| Sciences de l'administration | 35% | 43% | 8% |
| Sciences humaines | 30% | 38% | 8% |
| ***Sciences de l'éducation*** | 40% | 54% | 14% |
| Arts | 39% | 41% | 2% |
| Lettres | 19% | 14% | 4% |

Source: FEUVRIER, Pierre, (1990) Relance auprès des diplômés du baccalauréat, Promotions 1986-1987 à 1987-1988

1 «Est-ce qu'une personne possédant une formation universitaire dans une discipline autre que la vôtre pourrait occuper cet emploi?»

## L'intention de faire carrière dans l'emploi occupé

Dans le secteur des lettres, les jeunes sont davantage enclins à faire carrière dans l'emploi qu'ils occupent comparativement aux adultes. Dans tous les autres secteurs, on n'observe aucune différence digne de mention. Le fait d'isoler le sous-secteur de l'enseignement des sciences à l'intérieur de celui des sciences pures est ici nettement discriminant. En effet, cette distinction permet, d'une part, de découvrir une différence notable entre jeunes et adultes et d'autre part, de constater l'existence d'une différence significative entre le sous-secteur de l'enseignement des sciences (où les jeunes se disent nettement plus enclins à faire carrière dans l'emploi qu'ils occupent comparativement aux adultes) et celui des autres sciences pures.

**Tableau - 16 -**

**Proportion d'individus ayant l'intention de faire carrière dans l'emploi occupé selon le secteur disciplinaire et le type d'effectif**
**Individus en situation d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme**

| | ADULTES | JEUNES | Différence Adultes/Jeunes |
|---|---|---|---|
| Sciences appliquées | 72% | 73% | 0% |
| Sciences pures | 57% | 53% | 4% |
| ***Sans enseignement*** | 55% | 46% | 10% |
| ***Enseignement seul*** | 71% | 89% | 18% |
| Sciences de l'administration | 64% | 64% | 0% |
| Sciences humaines | 61% | 57% | 4% |
| Sciences de l'éducation | 69% | 66% | 2% |
| Arts | 49% | 52% | 3% |
| ***Lettres*** | 52% | 59% | 7% |

Source: FEUVRIER, Pierre, (1990) Relance auprès des diplômés du baccalauréat, Promotions 1986-1987 à 1987-1988

## La POLYTECHNIQUE, école de génies: milieu homogène ?

L'utilité d'observer la mesure de la relation formation-emploi d'une *Relance* institutionnelle comme celle de la Polytechnique se passe presque de commentaires. En effet, les statistiques sont éloquentes: **le secteur disciplinaire masque des situations que seule une analyse par disciplines peut révéler.**

**Tableau - 17 -**

Indicateurs de la relation formation-emploi pour les diplômées et diplômés de la Polytechnique

| | Diplôme | | |
|---|---|---|---|
| | «Nécessaire» | «Utile» | Taux RFE |
| **Ensemble** | 85% | 84% | 74% |
| Génie civil | 91% | 88% | 87% |
| Génie mécanique | 86% | 83% | 65% |
| Génie électrique | 81% | 85% | 80% |
| **Génie chimique** | **97%** | 86% | 90% |
| Génie métallurgique | 83% | 78% | 67% |
| **Génie minier** | 88% | **92%** | **100%** |
| **Génie géologique** | **50%** | 83% | **50%** |
| **Génie physique** | 61% | **78%** | 67% |
| Génie industriel | 74% | 83% | 65% |
| *VARIANCE* | 47 points | 14 points | 50 points |
| *MAXIMUM* | 97% | 92% | 100% |
| *MINIMUM* | 50% | 78% | 50% |

La variance des taux RFE et de «nécessité» de la formation est énorme, 50 points dans le premier cas et 47 points dans l'autre. L'étendue de cette variance est d'autant plus frappante qu'il s'agit ici d'un milieu de «formation» particulièrement homogène.

**L'ETS, école de technologie supérieure - l'impact de l'expérience de travail sur l'insertion professionnelle**

Si nous présentons ici quelques données de la *Relance* de l'École de technologie supérieure (ETS), c'est pour illustrer comment l'évaluation que font les individus de la relation formation-emploi peut être influencée par leurs antécédents de travail.

On présente ici deux indicateurs, soit les taux d'«exigence» et d'«utilité». Notons tout de suite la particularité de la *Relance* de l'ETS qui, au chapitre de la relation formation-emploi, évalue dans quelle mesure une formation «universitaire» est nécessaire pour l'exercice de l'emploi.

**Tableau - 18 -**

**Taux d'exigence et d'utilité du diplôme universitaire selon la situation de travail et les conditions d'études des individus**
**Ensemble des diplômées et diplômés de l'ETS de 1974 à 1990**

| | Taux d'exigence | | | | Taux d'utilité | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | OUI | NON | Différence | N | OUI | NON | Différence | N |
| • Travail avant études à l'ETS | 43,2% | 39,3% | 4 points | 331 | 45,1% | 48,9% | 4 points | 382 |
| • En situation d'emploi au moment de l'inscription | 45,9% | 38,6% | 7 points | 156 | 48,6% | 40,4% | 8 points | 167 |
| • En situation d'emploi pendant les études à l'ETS | 49,4% | 39,9% | 10 points | 125 | 53,4% | 43,6% | 10 points | 136 |
| • Caractère permanent de l'emploi | 40,9% | 41,7% | 1 points | 331 | 48,1% | 40,5% | 8 points | 383 |

Sou:Jacques Marois, École de technologie supérieure

Un constat mérite ici notre attention, c'est l'association qui existe entre le statut d'emploi pendant les études et l'évaluation de la relation formation-emploi. Les taux observés sont significativement plus élevés pour les individus qui travaillent tout en poursuivant leurs études à l'ETS. Dans le contexte où de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants cumulent études et travail (si ce n'est pas **la norme**), une telle variable devrait être considérée pour l'analyse. Les données de la *Relance* de l'UQAM démontraient la pertinence de distinguer «*jeunes et adultes*», celles de l'ETS suggèrent d'aller encore plus loin et de tenir compte de la dimension «*cumul études-travail*».

### L'insertion professionnelle et la relation formation-emploi, phénomènes associés aux caractéristiques individuelles et à la discipline

À un premier niveau d'analyse descriptive, il est intéressant et pertinent d'observer à l'état brut, les indicateurs de la relation formation-emploi, tels le taux RFE et le taux de satisfaction de l'emploi occupé. Toutefois, il ne faut pas limiter l'analyse d'un phénomène aussi complexe à ces seules mesures, et surtout, il ne faut pas généraliser trop vite à partir des tendances qui se dégagent des regroupements par grands secteurs disciplinaires. Le survol que nous venons de faire de certains aspects des *Relances* institutionnelles démontre à quel point l'utilisation d'indicateurs variés, de variables de contrôle et une approche d'analyse plus fine des disciplines peuvent apporter un éclairage sur le phénomène de l'insertion professionnelle et de la relation formation-emploi.

### Une vision nationale

L'intérêt de porter attention à la *Relance* nationale de Statistique Canada se situe dans son protocole de collecte de données longitudinales. Les mêmes individus ont été interrogés à deux périodes distinctes, une première fois deux ans après l'obtention du diplôme et une seconde, cinq ans après.

**Tableau - 19 -**

Taux RFE des diplômées et diplômés des universités canadiennes selon le sexe, ensemble et baccalauréat

Promotion 1982, 2 ans et 5 ans après l'obtention du diplôme

**PROMOTION DE 1982**

| | 1984 | 1987 | Croissance relative |
|---|---|---|---|
| **ENSEMBLE** | 66% | 76% | 29% |
| Hommes | 66% | 77% | 32% |
| Femmes | 66% | 75% | 25% |
| **BACCALAURÉAT** | 65% | 75% | 29% |
| Hommes | 65% | 76% | 31% |
| Femmes | 64% | 74% | 28% |

Source: La promotion de 1982: second regard (Compendium des résultats), Statistique Canada, 1991

- Lorsque mesurée cinq ans après l'obtention du diplôme, l'évaluation subjective de la relation formation-emploi évolue à la hausse.
- La croissance relative du taux RFE entre 1984 et 1987, est de 25% et plus. On constate une croissance légèrement supérieure pour les hommes comparativement aux femmes.
- Enfin, 22% des individus qui évaluent le même emploi qu'ils occupaient trois ans auparavant, le considèrent davantage lié à leur formation.

Un autre intérêt de la *Relance* nationale est de pouvoir comparer l'évaluation de la relation formation-emploi pour divers ordres d'enseignement: écoles de métiers et de formation, collèges et universités.

## Le taux de correspondance formation-emploi et «d'appel aux compétences» selon l'ordre d'enseignement

Le tableau 6 permet de comparer deux taux («RFE» et «Appel aux compétences») pour trois ordres d'enseignement:

1• professionnel (écoles de métiers et de formation);

2• collégial;

3• universitaire.

**Tableau - 20 -**

Taux de relation formation-emploi (RFE) et «d'appel aux compétences» par ordre d'enseignement

Deux points de mesure, deux et cinq ans après l'obtention du diplôme (1984 et 1987)

| | Emploi correspondant à la formation | | Différence relative | Emploi faisant appel aux compétences | | Différence relative |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1984 | 1987 | 1984-1987 | 1984 | 1987 | 1984-1987 |
| Écoles de métier et de formation | 47% | 46% | -2% | 63% | 65% | 5% |
| Collèges | 62% | 65% | 8% | 84% | 85% | 6% |
| Universités | 48% | 63% | 29% | 83% | 87% | 24% |

Source: La promotion 1982 Suivi ...

**Premier constat:** les taux varient sensiblement d'un ordre d'enseignement à l'autre.

**Deuxième constat:** la différence relative dans le temps n'est pas uniforme.

•En 1984, le taux est nettement plus faible aux niveaux professionnel (47%) et universitaire (48%) qu'au collégial (62%).

- En 1987, le taux du collégial s'aligne sur celui de l'universitaire alors que celui du professionnel demeure stable.

- Un phénomène important se passe dans le temps, le taux universitaire croît dans une proportion de 29%, alors qu'il demeure à peu près stable pour les diplômées et diplômés des deux autres ordres d'enseignement.

- Quant à l'indicateur relatif aux compétences nécessaires pour l'exercice de l'emploi occupé par les diplômées et diplômés, un fait mérite notre attention, c'est que ce taux est élevé pour le collégial et l'universitaire (il dépasse le 80%) et faible pour le professionnel (60%). Il faut noter qu'on n'observe aucune différence notable entre le collégial et l'universitaire à ce titre.

### Les qualités nécessaires pour l'exercice de l'emploi selon les disciplines

L'utilisation d'un seul indicateur pour la mesure de la correspondance formation-emploi évacue toute les spécificités de l'exercice d'un emploi. L'emploi est une activité complexe pour laquelle une variété d'habiletés sont nécessaires. Une enquête menée par un groupe canadien en 1986 [1] auprès de diplômées et diplômés universitaires actifs dans de grandes entreprises canadiennes a tenté de classer les disciplines selon le type d'habileté essentiel à l'exercice de leur emploi. On retrouve les résultats de cette enquête dans le tableau 21.

---

1 RUSH, James C., EVERS, Frederick T.(1986) Making the match. Canada's University. Graduates and Corporate Employers. Ontario, Corporate-Higher Education Forum 1986.

**Tableau - 21 -**

**Importance de différentes habiletés pour l'exercice d'un emploi lié à la formation telle qu'évaluée par les diplômées et diplômés selon le secteur disciplinaire**

| TYPE D'HABILETÉ | AFFAIRES | GÉNIE | SCIENCES | ARTS | DIFF. |
|---|---|---|---|---|---|
| Administration | 3.79 | 2.79 | 2.42 | 3.06 | S |
| Quantitatif Mathématique | 4.66 | 4.75 | 4.65 | 4.0 | S |
| Prise de décision | 3.89 | 3.78 | 3.54 | 3.72 | NS |
| Organisation Planification | 4.09 | 3.91 | 3.76 | 4.06 | NS |
| Innovation | 3.46 | 3.83 | 3.59 | 4.03 | S |
| Communication orale | 3.74 | 3.1 | 2.63 | 3.69 | S |
| Capacité à s'adapter, flexibilité | 4.0 | 3.98 | 3.67 | 3.99 | NS |
| Leadership | 3.57 | 3.08 | 2.6 | 3.05 | S |
| Communication écrite | 4.02 | 3.54 | 3.32 | 4.28 | S |
| Initiative | 3.89 | 3.99 | 3.9 | 3.9 | NS |
| Technique | 3.95 | 4.35 | 4.11 | 3.35 | S |
| Résolution de problèmes | 4.34 | 4.54 | 4.41 | 4.05 | S |
| Autonomie | 4.44 | 4.5 | 4.64 | 4.65 | NS |

Source: Corporate-Higher Education Forum, 1986.

Chaque habileté est classée selon son importance sur une échelle variant de 1 à 5; 1 représentant un niveau minimal d'adéquation et 5 un niveau maximal.

On constate d'abord que, selon les quatre secteurs disciplinaires définis dans cette étude, certaines habiletés caractérisent davantage une discipline qu'une autre[1]. Par exemple, selon le secteur disciplinaire d'où ils proviennent, les diplômées et diplômés n'accordent pas la même importance à la «communication écrite». La valeur sur l'échelle varie de 3,32 à 4,28 selon le secteur disciplinaire.

---

1 La dernière colonne du tableau identifie par la lettre «S», les différences significatives selon les secteurs disciplinaires.

Enfin, si on détermine, pour chacun des secteurs disciplinaires, les quatre habiletés considérées par les diplômées et diplômés comme les plus importantes pour l'exercice de leur emploi, on constate que pour les secteurs des affaires, du génie et des sciences, trois qualités sont retenues: il s'agit des dimensions «quantitatif/mathématique», «autonomie» et «résolution de problèmes». Le secteur des arts et sciences sociales se démarque quant à lui nettement des trois autres; en effet, ce secteur est le seul où on ne retient pas l'habileté «quantitatif/mathématique» et où on reconnaît l'importance de la «communication écrite».

## Le profil des formations

L'enquête de «*Corporate-Higher Education Forum*» fournit encore une autre perspective intéressante pour l'évaluation de la relation formation-emploi, au moyen cette fois-ci des résultats d'une analyse «factorielle» des données présentées dans le tableau 22 Cette analyse a l'intérêt de regrouper les treize habiletés par affinités. C'est ainsi qu'on déterminera trois groupes d'habiletés (facteurs) plus synthétiques par rapport auxquels seront classés les secteurs disciplinaires. La position des secteurs par rapport à ces «facteurs» dépend de l'importance que les diplômées et diplômés leur accordent pour décrire les conditions d'exercice de l'emploi qu'ils occupent.

*La technique statistique utilisée produit trois regroupements:*

| | |
|---|---|
| 1 • Le facteur ***technicité***: | «Quantitatif/Mathématique», «Technique», «Résolution de problèmes» |
| 2 • Le facteur ***gestion***: | «Administration», «Prise de décision», «Organisation / Planification», «Communication orale et écrite», «Leadership» et «Capacité à s'adapter, flexibilité» |
| 3 • Le facteur ***innovation***: | «Innovation», «Initiative», Autonomie» |

**Tableau - 22 -**

Position des secteurs disciplinaires par rapport à trois facteurs définis par analyse factorielle

| | RANG | | | |
|---|---|---|---|---|
| ÉCHELLE | Élevé | Second | Troisième | Faible |
| Technicité | Génie | Sciences | Affaires | Arts |
| Gestion | Affaires | Arts | Génie | Sciences |
| Innovation | Arts | Génie | Sciences | Affaires |

Source: Corporate-Higher Education Forum, 1986.

Observer pour chacun des grands secteurs disciplinaires la dimension la plus importante et la moins importante peut aussi être une façon intéressante de lire les résultats de cette analyse (voir le **tableau 23**).

**Tableau - 23 -**

Dimensions de la formation des individus en situation d'emploi la plus et la moins importantes pour quatre grands secteurs disciplinaires

- Génie: ..... Technicité (1er rang) et Gestion (3e rang).
  ..... *Au dernier rang pour aucun facteur*
- Sciences: ..... Technicité (2e rang) et Gestion (4e rang).
  ..... *Au premier rang pour aucun facteur*
- Affaires: ..... Gestion (1er rang) et Innovation (4e rang)
- Arts et sciences sociales: ..... Innovation (1er rang) et Technicité (4e rang)

Source: Corporate-Higher Education Forum, 1986.

## L'évaluation «objective» versus l'évaluation «subjective» de la relation formation-emploi

Un dernier apport de la *Relance* nationale est illustré au tableau 24. Les données contenues dans ce tableau concernent uniquement les diplômées et diplômés des universités québécoises. L'avantage des données de Statistique Canada est qu'elles sont très détaillées et nous ont permis de réaliser un petit exercice dont nous ferons état ici. À partir de descripteurs «plus objectifs»[1] des emplois occupés par les individus et codifiés selon la table des occupations du CCDP[2], nous avons établi une mesure «externe - contrôlée par le chercheur» de la correspondance formation-emploi qu'il sera possible par la suite de comparer à l'évaluation «subjective» des individus. On retrouve les résultats de notre analyse dans le tableau qui suit.

**Tableau -24-**

Indicateurs «objectifs» et «subjectifs» de la relation formation-emploi (RFE)

| | MODE | Nombre de secteurs | Catégorie «externe» | Taux RFE «objectif» | Taux RFE «subjectif» | Différence des taux RFE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 70% | 3 | 0% | 90% | 81% | 9 |
| Sciences appliquées | 43% | 3 | 37% | 59% | 57% | 2 |
| Sciences pures | 0% | 0 | 70% | 22% | | |
| Sciences humaines | 30% | 0 | 30% | 47% | | |
| Sciences de l'éducation | 33% | 0 | 22% | 64% | 61% | 3 |
| Sciences de l'administration | 32% | 13 | 22% | 72% | 52% | 20 |
| Arts | 15% | 0 | 22% | 32% | 23% | 9 |
| Lettres | 28% | 0 | 37% | 37% | | |
| | Variance/3 Points | | 12 | 89 Points | 87 Points | |
| | Minimum | 0% | 0 | 9% | 22% | |
| | Maximum | 70% | 13 | 78% | 90% | |

Source: Emploi-Avenir, Perspectives professionnelles jusqu'à 1995, Édition 1988-1989, Volume II

L'évaluation «objective» sera réalisée grâce à quatre indicateurs distincts. C'est une lecture intégrative de ces quatre indicateurs qui fournira une perspective plus objective de la relation formation-emploi.

---

1 L'identification du poste occupé par l'individu en situation d'emploi.

2 Code canadien des professions.

1• Le mode: c'est-à-dire la proportion correspondant à la catégorie d'emploi retenue par le plus grand nombre d'individus - pour le secteur disciplinaire pour lequel on présente la statistique. Il s'agit d'un indicateur d'exclusivité de la formation: plus la proportion est élevée plus la formation est exclusive.

2• Le nombre de secteurs: c'est-à-dire le nombre d'occupations distinctes[1] définies par les individus d'un même secteur, exclusion faite de la catégorie «Autres». Il s'agit d'un indicateur de polyvalence de la formation: plus le nombre est élevé plus la formation est polyvalente.

3• La catégorie «Autres»: c'est-à-dire la proportion d'individus d'un secteur qui se retrouvent dans la catégorie «Autres»[2]. Il s'agit d'un indicateur du caractère général et non exclusif de la formation: plus la proportion est élevée plus la formation est générale et non exclusive.

4• Le taux RFE «objectif»: c'est-à-dire la correspondance formation-emploi établie à partir de correspondance «catégorie d'emploi» / «secteur disciplinaire». La correspondance a été établie à partir du jugement du chercheur par analyse de contenu.

**Les observations dignes de mention sont les suivantes:**

- La situation des *sciences de la santé*, où le mode est énorme (79%) et la proportion dans la catégorie «Autres» (9%) est minime. On observe l'inverse dans le secteur des sciences pures qui apparaît être un secteur où la formation est bien plus générale en comparaison des autres secteurs [3].

- Enfin, on constate une différence majeure entre les deux formes d'évaluation, «objective» et «subjective», pour le secteur des *sciences de l'administration* (20 points d'écart) où on trouve aussi un large éventail (15) d'emplois distincts occupés par les diplômées et diplômés.

---

1 Les occupations sont considérées distinctes lorsqu'il y a au moins 1,5% d'individus ayant retenu la catégorie.

2 Donc qui occupent des emplois dans une catégorie où on retrouve moins de 1,5% de diplômées et diplômés.

3 Il est malheureusement pas possible ici de comparer l'indicateur RFE objectif avec le subjectif. Toutefois, on peut tout de même signaler que le taux RFE tiré de la relance du MESS classait le secteur des sciences pures avec la note «C» juste avant les sciences humaines , les arts et les lettres.

### L'importance de la perspective longitudinale, des pôles de comparaison et des mesures parallèles

Des données disponibles à l'échelle nationale, nous croyons avoir tiré des arguments pour démontrer que la dynamique de la relation formation-emploi prendra ses couleurs véritables à l'intérieur d'une analyse qui saura combiner des composantes stratégiques et essentielles telles:

- Le temps: grâce à la perspective d'analyse longitudinale qui nous fait prendre conscience de la nature évolutive du processus de l'insertion professionnelle.
- Les groupes de contrôle: grâce aux données de même type, disponibles pour d'autres niveaux d'études. Ces mesures sont utiles pour saisir la valeur et la signification des mêmes mesures réalisées au niveau universitaire.
- Les variables de contrôle: grâce à des mesures parallèles, nécessaires pour valider des statistiques qu'on a trop souvent tendance à lire comme si elles étaient toujours fiables et fidèles. C'est ce qu'on peut arriver à faire, entre autres, en comparant des indicateurs «subjectifs» avec d'autres plus «objectifs».
- La pertinence de cette dernière approche est d'ailleurs très bien illustrée dans une récente étude du Conseil des Universités.

### Une étude sectorielle en sciences sociales: une approche systématique pour la mesure d'un phénomène

Dans une étude réalisée pour le Conseil des Universités par André Allaire (1988), celui-ci propose une approche intégrée de la mesure de la relation formation-emploi qui allie l'usage combiné d'indicateurs subjectifs et d'indicateurs objectifs. C'est en les associant les uns avec les autres que celui-ci arrive à tracer un portrait fort révélateur de l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés des sciences humaines. Les nuances ainsi apportées dans la description de la relation formation-emploi peuvent fournir des arguments de poids et des pistes pour une refonte majeure des programmes d'études de ce secteur.

Par ailleurs, il faut souligner que, malgré toutes les critiques qu'on puisse formuler à l'égard de la qualité et de la fiabilité des données re-

cueillies auprès des diplômées et diplômés, ces données peuvent être avantageusement utilisées dans le cadre d'analyses sectorielles comme celles menées par le Conseil des Universités. En effet, on ne se limite pas alors à une seule source d'information [1], on se donne la peine de procéder à des analyses relationnelles sérieuses et surtout toute la démarche s'inscrit dans une dynamique de réflexion de fond et d'action. Dans cette perspective, on peut se demander pourquoi attendre les opérations sectorielles pour procéder ainsi?

- Des indicateurs «objectifs»

- Le statut de l'emploi
- Les caractéristiques de la situation de chômage
- Les caractéristiques de l'emploi
- Le sous-emploi

- Des indicateurs «subjectifs»

- La satisfaction de l'emploi occupé
- La perception de la correspondance formation-emploi
- La perception de l'utilité de la formation pour l'exercice de l'emploi
- La perception de l'exclusivité de la formation

1 Le contexte québécois de collecte des données auprès des diplômées et diplômés se prête particulièrement bien à la méta-analyse. Il est surprenant que ce genre de technique d'analyse, qui est maintenant très développée, ne soit pas utilisée. Ce serait là une façon de rentabiliser davantage l'énorme somme d'énergie et de ressources consacrées aux *Relances* auprès des diplômées et diplômés.

## 2.3 Les employeurs

On parle beaucoup de relation université-entreprise, son importance est indéniable. Monsieur Michel Leclerc du MESS prétend, dans un texte récent,[1] que c'est dans cette relation particulière que se trouve une des clés de l'amélioration de la relation formation-emploi. Important soit, mais que sait-on du point de vue des employeurs sur les diplômées et diplômés de premier cycle des universités québécoises? Bien peu de chose, si on s'en tient aux données qui circulent dans la communauté universitaire. Il est évident que les institutions universitaires entretiennent des liens étroits avec les entreprises. Cependant, il n'existe pas «visiblement» de démarches systématiques de collecte d'information auprès de celles-ci pour connaître leurs points de vue sur les individus qu'elles engagent et qui sont les produits de nos universités.

Dans le contexte qui était le nôtre, nous avons pu accéder uniquement à deux sources d'information permettant d'éclairer la relation formation-emploi dans la perspective des acteurs qui emploient les diplômées et diplômés.

### Un point de vue canadien

Toujours à partir des données de l'enquête de *Corporate-Higher Education Forum*, il est possible de comparer la relation formation-emploi établie par les diplômées et diplômés avec celle réalisée par les employeuses et employeurs. On y constate que, dans l'ensemble les deux parties s'accordent assez bien quant à leur évaluation respective, puisque les uns et les autres donnent la même importance aux habiletés associées à l'exercice de l'emploi selon le secteur disciplinaire des individus qui les occupent. En effet, si on retient les quatre habiletés les plus importantes pour chacun des groupes (diplômé et employeur), on retrouve les mêmes de part et d'autre. Il existe bien sûr quelques différences de classement mais elles demeurent peu importantes dans l'ensemble.

---

1 Leclerc, Michel (1990) Les relations université-entreprise dans le nouveau contexte économique, MESS, texte inédit.

## Tableau - 25 -

**Importance de différentes habiletés pour l'exercice d'un emploi lié à la formation telle qu'évaluée alternativement par les diplômées et diplômés et par les employeuses et employeurs**

| TYPE D'HABILETÉ | DIPLÔMÉES DIPLÔMÉS TAUX | RANG | EMPLOYEUSES EMPLOYEURS TAUX | RANG | DIFF. |
|---|---|---|---|---|---|
| Administration | 3,05 | 13 | 3,67 | 10 | S |
| Quantitatif Mathématique | 4,54 | 2 | 4,43 | 1 | NS |
| Prise de décision | 3,74 | 9 | 3,67 | 10 | NS |
| Organisation Planification | 3,96 | 4 | 3,77 | 9 | S |
| Innovation | 3,73 | 10 | 3,8 | 8 | NS |
| Communication orale | 3,32 | 11 | 3,82 | 7 | S |
| Capacité à s'adapter, flexibilité | 3,92 | 6 | 3,95 | 6 | NS |
| Leadership | 3,09 | 12 | 3,49 | 12 | S |
| Communication écrite | 3,81 | 8 | 3,43 | 13 | S |
| Initiative | 3,92 | 6 | 3,97 | 5 | NS |
| Technique | 3,96 | 4 | 4,33 | 2 | S |
| Résolution de problèmes | 4,33 | 3 | 4,03 | 4 | S |
| Autonomie | 4,55 | 1 | 4,25 | 3 | S |

Source: Corporate-Higher Education Forum, 1986.

### Un point de vue québécois

Dans le cadre d'une consultation auprès d'employeuses et employeurs québécois stratégiques, l'Université du Québec a recueilli, au cours de l'hiver 1990-1991, leurs propos concernant les diplômées et diplômés qu'ils engagent aujourd'hui. En voici les grandes lignes:

- Les employeuses et employeurs sont satisfaits de la qualité d'ensemble des diplômées et diplômés. Toutefois, ils se vantent de sélectionner les candidates et candidats les meilleurs. Sont-ils objectifs?

- L'importance des «habiletés» est croissante, mais on ne doit pas négliger les «connaissances» qui demeurent toujours importantes.

- On devient de plus en plus exigeant vis-à-vis les diplômées et diplômés.

- On ne fait pas beaucoup allusion au concept de «formation fondamentale».

- Selon eux, l'harmonisation formation-marché du travail n'est pas réalisée. À ce titre, les sciences sociales ont encore un bon bout de chemin à faire.

- La perception des gens d'affaires est la suivante: «Pourquoi, le système d'éducation ne prépare-t-il pas des individus capables de travailler?» Les diplômées et diplômés ne seraient pas des ressources complètement opérationnelles selon eux.

- La formation offerte en sciences humaines est trop théorique pour le travail.

- Les diplômées et diplômés universitaires ne connaissent rien du marché du travail québécois, ils ne connaissent pas la réalité. Voilà un point de vue que partagent certains étudiants et étudiantes, comme ce groupe de jeunes ingénieures de la Polytechnique qui déclaraient, lors d'une entrevue relative à un stage qu'elles avaient elles-mêmes organisé: «À l'école, notre apprentissage est strictement technique. Même dans les cours de transferts de technologie, on commence à peine à tenir compte des impacts environnementaux des projets. On parle rarement des impacts socio-économiques.» (Le Devoir, vendredi 26 avril 1991, p. B1, Les ponts d'entraide de 13 futurs ingénieurs, Isabelle Paré)

Curieux, n'est-ce pas, qu'on soit de plus en plus critique à l'égard des diplômées et diplômés à mesure qu'on creuse la question. Les employeuses et employeurs commençaient pourtant par dire qu'ils étaient satisfaits. De fait, soyons honnête, ils le sont, règle générale. Mais lorsqu'ils sont satisfaits, ils semblent nous parler d'individus «bien intégrés chez eux ... formés par eux ...à leur main». Il y a certainement là de quoi s'interroger. Existe-t-il des recherches qui apportent un éclairage sur cette question? Nous, nous n'avons rien trouvé.

## 2.4 Les Universités

Si l'Université est un acteur important de la relation formation-emploi, celle-ci ne fait pas l'objet d'études dans la perspective de l'insertion professionnelle. L'Université est le fournisseur de «diplômées et de diplômés» pour le marché du travail et elle est responsable de l'adéquation entre la formation qu'elle offre à ceux-ci et le travail qu'ils occupent. Les *Relances* fournissent d'excellents outils d'évaluation du rôle que joue l'université en cette matière et peuvent être très utiles pour susciter le développement et modifier l'orientation des programmes d'études. Est-ce que les universités utilisent les résultats des *Relances* pour mieux assurer leur rôle de formation et ainsi favoriser une meilleure relation formation-emploi? C'est la question à laquelle nous avons tenté de répondre en consultant les établissements qui réalisent des *Relances* et dont nous avons pu obtenir des données.

On retrouve dans le **tableau 26** les résultats de cette consultation menée auprès de responsables des *Relances* de quelques universités québécoises [1]. Pour vérifier dans quelle mesure les *Relances* institutionnelles sont des outils véritablement opérationnels pour l'étude de l'insertion professionnelle, et plus particulièrement pour celle de la relation formation-emploi, nous avons posé cinq questions à des personnes directement engagées dans les opérations de type *Relance*.

1•L'ampleur et le type de diffusion, pour savoir à quel point les résultats des enquêtes de type *Relance* sont accessibles.

2•Le public cible, pour déterminer quels acteurs participent à la réflexion menée par l'établissement sur l'insertion professionnelle et la relation formation-emploi.

3•Identification de l'unité responsable de la *Relance*, pour évaluer le degré d'engagement de l'université dans le processus d'évaluation de la relation formation-emploi.

---

1 Nous tenons à remercier les personnes qui ont accepté de participer à notre entrevue téléphonique: Mme Gaby Carrier pour l'Université Laval, M. Denis Rivest pour l'UQAM, M. Jacques Marois pour l'École de technologie supérieure, M. Robert Michon pour l'Université de Sherbrooke, M. Gilles Gauthier pour la Polytechnique et M. Claude Pratte pour l'Université de Montréal.

4•La validation de la démarche, pour évaluer l'importance qu'on accorde à la précision et la valeur de la mesure.

5•L'existence d'une stratégie de traitement de l'information des *Relances*, pour évaluer le degré d'opérationalisation de la démarche de l'établissement.

•À l'exclusion de celle de l'Université Laval, toutes les *Relances* sont largement accessibles et leurs résultats sont, règle générale, diffusés gratuitement.

•Si on exclut encore une fois l'Université Laval, le public cible des *Relances* est assez large et dépasse l'environnement interne de l'établissement. En fait, les *Relances* institutionnelles concentrent généralement leurs efforts de diffusion à l'externe. À ce titre, elles constituent le plus souvent un outil de «relation publique et d'information» davantage qu'un outil de «changement et d'intervention». Il faut, cependant, signaler les efforts particuliers que consacre l'UQAM pour assurer une large diffusion à l'interne. En effet, non seulement l'UQAM diffuse-t-elle sa *Relance* très largement à l'intérieur de sa structure scolaire, mais elle produit également des rapports adaptés aux besoins particuliers de ses publics cibles. C'est le seul établissement à avoir une «stratégie» de diffusion aussi développée.

•Les *Relances* institutionnelles semblent être indépendantes d'une forte volonté institutionnelle. En effet, si on exclut les deux démarches du réseau de l'Université du Québec, elles sont toutes des initiatives d'unités engagées dans les relations avec les effectifs étudiants. Si ce n'était des efforts de ces unités, les collectes de données n'auraient très certainement pas l'ampleur qu'on leur connaît. Il faut encore «vendre» la pertinence de cette démarche auprès des gestionnaires des établissements. À l'Université du Québec, cependant, les *Relances* de l'UQAM et de l'ETS font partie intégrante du processus de planification institutionnelle.

•Il y a absence de stratégies sérieuses de validation dans la majorité des *Relances* institutionnelles. Deux exceptions, celle de l'Université Laval qui est réalisée pas une équipe universitaire et celle de l'UQAM qui atteint, à ce titre, un niveau de maturité unique dans le réseau québécois.

- Si on exclut l'UQAM, aucun établissement n'a développé une véritable stratégie pour utiliser les résultats des *Relances* comme outils de réflexion, d'évaluation et d'intervention. À l'UQAM, la *Relance* auprès des diplômées et diplômés est une composante qui fait partie intégrante d'une stratégie plus large de support à la planification, à la gestion et au développement des programmes.

Les *Relances*, outils véritables d'évaluation et d'intervention de la relation formation-emploi? Pas encore, il reste beaucoup à faire. Toutefois, on est engagé dans cette voie, car les gens qui réalisent les *Relances* croient qu'elles constituent de précieux outils d'évaluation et d'intervention pour mieux faire, pour aider l'Université à mieux répondre à son mandat de formateur. La voie dans laquelle est actuellement engagée l'UQAM, nous apparaît une piste intéressante. Cet établissement est, tout au moins, celui qui rentabilise le plus ses efforts.

**Tableau - 26 -**

Quelques caractéristiques d'enquêtes institutionnelles de type *Relance* menées auprès des diplômés et diplômés des universités québécoises

| | Diffusion | Public cible | Responsabilité | Validation | Stratégies |
|---|---|---|---|---|---|
| **École de technologie supérieure** | Large et gratuite. | Tous les étudiants, finissants des cégeps de techniques physiques, cégeps, service des stages, directions de l'ETS et organismes externes (MESS). | Initiative institutionnelle. | Aucune connue. | Article pour le journal «Les Affaires» : traitement spécial pour le secteur de la construction. |
| **Polytechnique** | Large et gratuite. | Départements et directions, MESS et cégeps. | Initiative du Service aux étudiants. | Aucune connue. | Présentation au Conseil d'administration. Pas d'usage formel pour l'évaluation de programme. Utilisée pour information sur les débouchés du marché du travail. |
| **Université de Montréal** | Large et non gratuite à l'externe. | Étudiants actuels et futurs, administrateurs scolaires, gestionnaires, cégeps et MESS. | Initiative du service d'orientation et de consultation psychologique, volonté institutionnelle croissante. | Aucune connue. | Communiqué de presse et lettre d'information. Articles dans les journaux étudiants et du campus. |
| **Université de Sherbrooke** | Large et non gratuite à l'externe. | Cégeps, université, Conseil d'administration, doyens et facultés, départements. | Service aux étudiants et service de psychologie et d'orientation. | Aucune connue. | Réponses aux demandes d'information des départements et des conseillers d'orientation. Quelques communications, publications et articles. Certains départements utilisent les données de *Relance* pour des recherches et des mémoires. |
| **Université Laval** | Restreinte. | Administration universitaire, facultés et directions de programme. | Réalisée par une équipe de recherche académique grâce à un financement extérieur. | Tests de contenu dans colloques pour évaluer la pertinence et la facilité d'usage. Évaluation externe par des pairs. | Aucune opérationnelle. Projet d'analyse longitudinale. |
| **UQAM** | Large et gratuite. | Modules, facultés, centres de placement, bureau de l'admission, MESS, cégeps. | Bureau de la recherche institutionnelle. | Tests de contenu dans les colloques pour évaluer la pertinence du matériel et sa facilité d'usage. | Utilisée pour l'évaluation, la refonte, la création et le développement des programmes. Consultation des usagers. Lien fonctionnel avec le dossier étudiant: saisie d'informations sur une base triennale. Préparation réponses à des demandes d'informations supplémentaires. |

Source: Pierre Chénard d'après une consultation auprès de responsables des *Relances* institutionnelles.

## 3. LIMITES ET PERSPECTIVES

Les deux parties qui précèdent traitent d'une seule question, celle de l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés universitaires de premier cycle. Grâce à divers indicateurs, utiles mais possédant certaines limites, les auteurs décrivent l'état actuel de leurs connaissances sur le passage d'un milieu de formation à celui de l'exercice d'une profession. Le portrait qui se dégage de ces deux analyses est tributaire d'une information qui possède des forces et des faiblesses. En guise de conclusion, nous tenterons, d'une part, de dégager de l'analyse qui a été faite des données des enquêtes de type *Relance*, quelles sont les limites et les faiblesses de ces démarches et des données qu'elles recueillent, d'autre part, nous présenterons quelques perspectives et défis pour l'avenir qui émergent à la lumière de cette réflexion sur l'insertion professionnelle.

### 3.1 Les limites de fond

Nous déterminerons dans un premier temps, des limites de fond relatives à la démarche même de la collecte des données. Les corrections qui pourraient être apportées à ce niveau entraîneraient, à notre point de vue, des apports significatifs pour une meilleure connaissance du phénomène de l'insertion professionnelle.

#### Un public restreint et trop ciblé

Il nous apparaît que le principal public des enquêtes de type *Relance* semble formé de gestionnaires d'université, de même que de professionnelles et professionnels de l'information scolaire et professionnelle. Il est même probable que les données des enquêtes de type *Relance* soient également utilisées par le personnel des services du placement étudiant. Les enquêtes de type *Relance* nous apparaissent donc comme étant davantage des instruments d'information que des outils d'évaluation de programmes et d'intervention sur la relation forma-

tion/emploi. Ces enquêtes ne seraient pas des outils orientés vers l'action et le changement. Dans certains cas, on peut même se demander si les enquêtes de type *Relance* ne servent pas à se donner bonne conscience, dans la mesure où il s'agit d'une étape d'évaluation sans appropriation véritable de l'information recueillie ni stratégie d'utilisation des résultats. Les responsables des directions de programmes dans les universités sont-ils consultés, informés des résultats? Ne devraient-ils pas être au centre de l'appropriation et de l'utilisation des résultats?

### Un manque flagrant de perspective historique

Il semble en effet que la perspective d'utilisation des résultats dans leur dimension historique soit complètement négligée. À ce chapitre, l'enquête *Relance* du MESS est un bon exemple. En fait, l'uniformité est négligée tant sur le plan des mesures utilisées, des indicateurs présentés, que sur la classification des disciplines, limitant ainsi grandement une analyse des tendances au cours des années.

### Un certain laxisme dans la validation des mesures

Les rapports des enquêtes de type *Relance* auprès des diplômées et diplômés présentent des statistiques qui échappent très souvent aux procédures usuelles de validation. Dans le contexte où les opérations de type *Relance* sont récurrentes, la question de la validité s'impose encore davantage. Mesure-t-on toujours la même chose d'une année à l'autre ? Que mesure-t-on exactement ? Quelles sont les marges d'erreur ? Toutes ces questions sont fondamentales, particulièrement lorsqu'il s'agit de comparer les statistiques par établissements, secteurs disciplinaires ou disciplines.

### L'absence de protocoles de collecte de données longitudinales

Tout porte à croire que le processus d'insertion professionnelle est graduel et qu'il s'inscrit dans une dynamique temporelle. Le temps est une variable fondamentale pour l'analyse de la relation formation-emploi comme le démontre l'enquête du Secrétariat d'État du Canada auprès des diplômées et diplômés de 1982, lesquels ont été rejoints à deux reprises, soit en 1984 et 1987. Il n'est pas suffisant et surtout peu fiable, de demander aux individus de décrire de mémoire, leur si-

tuation à différentes périodes dans le temps. Les protocoles de collecte de données longitudinales, tout en évitant cette limite, constituent un outil puissant pour l'étude de l'insertion professionnelle

**Pas de véritable «stratégie» de collecte de données à l'échelle provinciale**

La collecte de renseignements auprès des diplômées et diplômés du premier cycle universitaire capitalise des énergies et des ressources qui mériteraient d'être optimisées. Il n'existe pas au Québec une véritable stratégie qui permette d'exploiter de façon «intégrée» les données des enquêtes de type *Relance*. Sans affecter l'autonomie des établissements qui procèdent eux-mêmes à leur collecte de données, il devrait être possible de cumuler un certain nombre des données recueillies pour permettre une certaine validation des mesures et enrichir notre connaissance des phénomènes à l'étude.

**L'absence de collecte de données auprès des em ployeurs**

Il est clair que le point de vue des étudiantes et des étudiants sur l'insertion professionnelle est stratégique pour comprendre cet important phénomène. Toutefois, la position des employeurs est certainement très importante aussi. Or il n'existe, à ce jour, aucune collecte systématique d'informations auprès de ce groupe. Les employeurs constituent des acteurs importants dont l'optique compléterait avantageusement celle des diplômées et diplômés.

## 3.2 Les limites sur le plan ponctuel

Certains renseignements sont absents des enquêtes de type *Relance*, d'autres sont insuffisamment exploités. Des questions pourraient être reformulées ou repensées. Des méthodes de traitement mériteraient d'être révisées. Nous avons précisé un certain nombre de limites

«ponctuelles» des enquêtes de type *Relance* qui, une fois corrigées, pourraient se traduire en grandes améliorations.

### Le sous-traitement et la sous-utilisation des données

On peut effectivement soulever la question du sous-traitement et de la sous-utilisation des données recueillies par le MESS lors des enquêtes de type *Relance*. Ainsi, des variables telles que l'âge, la langue maternelle, les enfants à charge (et leur âge), le rythme d'études, les profils à l'entrée (la base d'admission) qui apparaissent pourtant bel et bien sur le questionnaire sont, à toutes fins utiles, absentes du traitement. On peut également déplorer le fait que les enquêtes de type *Relance* contiennent très peu d'analyse, le traitement se faisant uniquement sur le plan descriptif.

### Des regroupements de disciplines hétéroclites

Ne devrait-il pas y avoir une entente entre les divers établissements universitaires et le MESS pour l'utilisation d'une classification uniforme des disciplines? Le système de classification «Clarder» déjà existant ne pourrait-il pas servir de standard? Pour ce qui est des enquêtes de type *Relance* du MESS, celle portant sur la promotion de 1985 est en recul sur ce point par rapport aux enquêtes précédentes. Ainsi, au lieu de présenter les résultats par regroupements "traditionnels" de disciplines, comme ce fut le cas pour les promotions de 1980 et de 1982, la dernière édition de la *Relance* du MESS utilise un tout autre regroupement de disciplines qui aboutit à une présentation des résultats pour 19 secteurs disciplinaires. Ainsi, dans cette dernière édition, les disciplines associées au domaine de l'agriculture, domaine habituellement classé avec les sciences appliquées, se retrouvent avec celles du domaine de l'alimentation et de la médecine vétérinaire, ce qui les rapproche davantage des sciences de la santé que des sciences appliquées.

### La poursuite des études: d'autres études de premier cycle ou des études aux cycles supérieurs?

Il serait non seulement intéressant, mais également important, de savoir à quel cycle s'inscrivent celles et ceux qui poursuivent des études

après l'obtention de leur diplôme. En fait, la réorientation vers d'autres programmes de premier cycle ou la poursuite d'études aux cycles supérieurs peuvent conduire à des interprétations fort différentes. Dans le cas de l'enquête *Relance* du MESS, on ne sait pas à quel type de programme les diplômées et diplômés s'inscrivent. Dans leur questionnaire, l'information recueillie vise seulement celles et ceux qui auraient obtenu un autre diplôme entre temps. On ignore également s'il s'agit d'études dans le même champ disciplinaire ou dans un tout autre domaine. Il nous semble que ce type d'information devrait également être disponible.

### Le traitement insuffisant de la question du chômage

Certaines recherches (Lemelin, Langlois, entre autres) mettent en évidence l'importance de la distinction entre la fréquence et la durée du chômage. La fréquence pourrait correspondre à une stratégie de recherche d'emploi, à un roulement de main-d'oeuvre, tandis que la durée du chômage pourrait signifier une insuffisance de la demande globale et une pénurie d'emplois. Le questionnaire de l'enquête *Relance* du MESS prévoit une question qui permet d'établir le nombre total de semaines où les diplômées et diplômés ont été sans travail et à la recherche d'un emploi entre la fin du programme d'études et le moment de l'enquête. Toutefois, cette information n'est pas du tout traitée dans le document publié. De plus, cette information nous apparaît insuffisante dans la mesure où la question ne tient compte ni de la fréquence ni de la durée de la période de chômage.

### La dynamique de l'insertion professionnelle

La dynamique de l'insertion professionnelle ne semble pas être un processus linéaire. Au contraire, elle semble plutôt correspondre à un va-et-vient entre les études, le chômage, l'inactivité et l'emploi. Ainsi, une enquête qui cherche à mesurer ou comprendre le processus d'insertion professionnelle des diplômées et diplômés universitaires devrait permettre de mettre en évidence les mouvements, soubresauts et autres acrobaties que doivent accomplir les nouvelles et nouveaux diplômés qui cherchent à s'intégrer au marché du travail.

### L'absence du traitement du sous-emploi et de l'exclusivité de la formation

Un autre aspect important, mais pourtant absent de l'enquête *Relance* du MESS, est celui du sous-emploi et de l'exclusivité de la formation. Les diplômées et diplômés s'estiment-ils surqualifiés pour les emplois qu'ils occupent? Le programme d'études qui les a menés à l'obtention d'un diplôme universitaire est-il le seul à pouvoir préparer adéquatement à accomplir le travail lié à l'emploi qu'ils occupent?

### L'absence de la variable «origine sociale»

Aucune information ne nous permet de situer le milieu socio-économique d'origine des diplômées et diplômés de premier cycle, que cette information soit objective ou subjective. Nous croyons qu'un effort devrait être consenti pour aller chercher un minimum d'information concernant l'origine sociale des diplômées et diplômés (occupation des parents, niveau de scolarité atteint par les parents, niveau de revenu des parents, etc). Il pourrait alors être intéressant de vérifier dans quelle mesure cette variable a un impact sur les modes d'insertion professionnelle.

### La forme des rapports et les conditions pour faciliter l'analyse secondaire des données

Les opérations de type *Relance* recueillent des quantités impressionnantes de données qui sont sous-exploitées, mais aussi présentées de façon trop rudimentaire. Les différents rapports qui circulent dans la communauté universitaire se présentent comme des répertoires de statistiques, le plus souvent des fiches «programmes», qui comportent très rarement des éléments d'analyse, d'interprétation ou des commen-

taires [1]. Les risques de mauvaise interprétation des données par les usagers des enquêtes de type *Relance* sont élevés. On laisse la très délicate tâche de l'interprétation des données entre les mains d'un public non habilité à ce genre d'exercice.

Les données disponibles dans les rapports, à cause de leur nature ou de leur forme, ne permettent pas toujours un traitement secondaire. On devrait faciliter et même favoriser l'accès aux fichiers des données brutes pour les analyses secondaires. Ces analyses pourraient s'intégrer facilement dans le cadre de travaux pratiques et de recherches d'étudiants [2].

### L'absence de mesures «objectives» de la relation formation-emploi

Les enquêtes de type *Relance* se limitent à donner uniquement une version «subjective» de la relation formation-emploi. En effet, le taux RFE correspond seulement à la perception que les individus ont de la relation entre leur formation et l'emploi qu'ils occupent. Comme l'a démontré l'enquête du Secrétariat d'État du Canada auprès de la promotion de 1982, un même emploi évalué par un individu à deux moments différents de son insertion professionnelle est, dans 20% des cas, évalué de façon «contradictoire». L'évaluation que font les individus de la relation formation-emploi est donc très relative et discrétionnaire. Pour cette raison, il nous semble opportun d'avoir recours à des indicateurs plus «objectifs» [3] de la relation formation-emploi qui compléteraient ceux qu'on utilise déjà.

### La non-pertinence de la mesure actuelle de la satisfaction de l'emploi

La mesure actuelle de la satisfaction de l'emploi est de toute évidence inadéquate. Comme on a pu le constater, les taux sont tous très élevés et varient très peu d'un secteur disciplinaire à un autre. Pour un indi-

---

1 L'enquête *Relance* de l'Université de Sherbrooke échappe à cette règle.

2 Certains établissements facilitent et encouragent de telles pratiques.

3 C'est-à-dire des indicateurs indépendants de l'évaluation des individus.

vidu, ce qui importe avant tout, c'est d'«occuper un emploi». La satisfaction de l'emploi devrait sans doute être considérée par rapport à différentes dimensions du travail et non pas de façon globale. De fait, toute la relation formation-emploi devrait être analysée à partir d'une conception plus fine du travail. L'exercice d'une profession fait appel à plusieurs habiletés qui varient d'une occupation à une autre. Les enquêtes de type *Relance* devraient tenir compte de cette réalité qu'illustre très bien le rapport du Corporate Higher Education Forum 1986.

## 3.3 Les perspectives

Les enquêtes de type *Relance* auprès des diplômées et des diplômées du premier cycle universitaire, ainsi que toutes les autres sources d'information que nous avons examinées pour décrire le phénomène de l'insertion professionnelle, permettent de trouver réponse à bien des questions, mais elles en soulèvent autant de nouvelles. Malgré la somme de nos connaissances actuelles, il nous reste encore beaucoup à apprendre. Quels sont les défis pour l'avenir que nous inspire ce tour d'horizon ? Nous proposons ici quelques balises pour la recherche à venir.

### Repenser les stratégies de collecte et de diffusion des données

Dans un contexte où l'idée de «qualité totale» commence de plus en plus à faire son chemin, il devient impérieux d'optimiser et de rentabiliser les efforts de collecte de données de toutes les personnes intéressées au phénomène de l'insertion professionnelle. Il faut penser «stratégie et intégration des efforts»! Avec une coordination plus énergique et un leadership efficace, il serait possible, à partir des actions ponctuelles de chacun des intervenants actuels, de susciter des retombées qui profiteraient à tous. La qualité et le rendement des efforts individuels ne pourraient que s'améliorer. À ce titre, le rôle que pourrait jouer le MESS semble évident.

Enfin, beaucoup trop de données dorment dans des banques de données et des rapports sous-exploités. Le traitement qui est fait actuellement des données sur l'insertion professionnelle ne touche que la surface du potentiel informatif de celles-ci. Personne n'ira prétendre qu'on cache les données ou qu'on interdit le libre accès à celles-ci, cependant on ne déploie pas suffisamment d'efforts pour véritablement les diffuser et surtout faciliter les conditions nécessaires à leur exploitation. Il faudrait davantage considérer cette masse d'information comme une ressource à exploiter.

### Le sérieux problème du placement en sciences humaines, lettres et arts

On peut se demander s'il n'existe pas de préjugés chez les employeuses et les employeurs à l'égard des diplômées et diplômés provenant des sciences humaines, des lettres ou des arts? De plus, est-ce que des taux de placement négatifs devraient entraîner des mesures de contingentement? N'aurait-on pas alors affaire à des chômeurs non instruits plutôt qu'à des chômeurs instruits? On peut également se demander si l'Université ne devrait pas jouer un plus grand rôle et assumer une part de responsabilité dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés provenant des disciplines dites «molles»?

### La révision des formations ou la destruction des mythes

Au cours du colloque de l'AFELSH (Association des Facultés ou Établissements de Lettres et Sciences Humaines des universités de langue française) qui s'est tenu à l'Université Laval en juillet 1990, plusieurs ont proposé que les étudiantes et étudiants des lettres et des sciences humaines se donnent une formation supplémentaire portant sur le management, le fonctionnement des entreprises, l'organisation du travail, le marketing, le langage des affaires et de l'administration, de la science et de la technologie, sur le monde de l'économie, de l'administration publique, des relations internationales, afin d'acquérir une formation multidisciplinaire qui leur donnerait plus de poids sur le

marché de l'emploi face aux étudiantes et étudiants des autres disciplines.

Certains croient que la candidate idéale ou le candidat rêvé possède une spécialisation en administration avec une formation complémentaire en sciences humaines ou en lettres, à cause de la grille de lecture qu'elle ou il a de l'environnement, de sa capacité de jugement et d'action.

Nicolas Kaufmann (professeur à l'UQTR), dans un texte du Comité préparatoire du colloque de l'AFELSH, disait «L'internationalisation de toutes les sphères de l'activité sociale, de la culture au monde des affaires, demande davantage de ressources dans le domaine des langues, de l'histoire et de la culture en général. (...) De plus, la complexification croissante des organisations et le mode de production technologique posent des problèmes humains pressants de tous ordres dont l'analyse et la solution peuvent relever de la compétence des individus qui ont une formation authentiquement humaniste plutôt qu'un diplôme en ingénierie ou en administration. Les responsables d'entreprises nous disent qu'ils ont besoin d'humanistes.»

En fait, on pense qu'il y a des mythes à détruire au sujet des diplômées et diplômés des lettres et des sciences humaines. L'Université pourrait être au coeur de ce processus de destruction des mythes. Les stages constituent peut-être une solution à ce problème.

### Le système coopératif comme avenue pour améliorer la relation université/entreprise?

Les stages ou le système coopératif, ou les deux, pourraient permettre non seulement de faciliter davantage l'intégration des diplômées et diplômés au marché de l'emploi, mais ils pourraient également être une avenue intéressante pour améliorer la relation université/entreprise.

### Des souhaits formulés à propos de la formation des individus et de leur insertion professionnelle

La formation des diplômées et des diplômés du premier cycle universitaire constitue un centre d'intérêt pour plusieurs groupes engagés dans l'enseignement supérieur au Québec. Voici les avis et les souhaits de quelques-uns d'entre eux.

**Des avis d'intellectuelles et d'intellectuels**

Dans une importante consultation menée auprès d'intellectuelles et d'intellectuels québécois, le Conseil supérieur de l'éducation [1] demandait à ceux-ci de s'exprimer sur les «tendances de l'évolution de la société québécoise» et en tirait des priorités pour l'éducation. Voici ce qu'ils disent de l'insertion professionnelle et du rôle que peuvent jouer les institutions de même que les actrices et acteurs du milieu de l'éducation du Québec.

- Plus grande exigence vis-à-vis la relation formation-emploi. «l'inadéquation, la désuétude ou la non-pertinence de certaines formations seront intolérables dans un monde du travail qui aura besoin de compétences précises et spécialisées.» (p. 59)
- Davantage de besoins en formation fondamentale. «On attend d'abord de l'école, semble-t-il, qu'elle prépare au monde du travail, qu'elle soit synchronisée avec lui et qu'elle ajuste de façon réaliste ses visées de formation aux besoins définis plus précisément sur le marché du travail. Cependant, certains mettent en garde l'école d'obéir à des commandes à court terme et d'oublier sa mission fondamentale de formation humaine et fondamentale.» (p. 7) «... les mutations des structures du travail et celles de la formation (mouvements d'aller-retour, recyclage, perfectionnement, éducation récurrente) seront intimement liées. Ces mutations exigeront qu'on pense les formations pour qu'elles soient plus fondamentales, plus largement ouvertes, et qu'on puisse y greffer d'autres formations qui s'avéreront nécessaires en cours de carrière» (p. 61)
- Plus grande importance de l'informatique dans la formation et l'emploi. «L'informatique est en voie de devenir un langage de communication dont la maîtrise sera aussi importante que celle de l'écrit.» (p. 61)
- OUI à la multidisciplinarité et NON à la compartimentation des savoirs. «La révolution dans les communications pousse ses défis

---

1 Lamarre, Marie (1987) Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation. Conseil supérieur de l'éducation. Document inédit réalisé dans le cadre de la préparation du rapport annuel 1985-1986 du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation.

bien au-delà de l'apprentissage d'un nouveau langage. Le principal changement qui en résulte, répète-t-on, c'est la vague d'innovations multidisciplinaires qu'elle entraîne. L'urgence de contrer la compartimentation des savoirs va s'imposer à tous les échelons du système scolaire, non seulement dans le vécu pédagogique quotidien, mais au niveau des programmes et dans les liens que les divers spécialistes et départements établissent entre eux.» (p. 61)

### Des avis de gestionnaires publics

La qualité de la formation et les conditions d'une bonne insertion professionnelle reposent, entre autres, sur l'amélioration des relations université-entreprise. Cette question préoccupe au plus haut point les gestionnaires de l'enseignement supérieur. Dans un texte récent [1], Michel Leclerc du MESS prétend que les difficultés actuelles de la relation université-entreprise pourraient être aplanies par l'exploitation de trois priorités:

1. La diffusion des connaissances: en étant sensible aux différences culturelles importantes qui existent entre les partenaires sur les attitudes relatives au sort des connaissances acquises.
2. Le soutien à la recherche fondamentale: parce que la recherche fondamentale constitue un outil idéal de diffusion et de transfert des connaissances.
3. La formation des compétences: en assurant une formation qui mette l'accent sur la connaissance des besoins de l'entreprise. Au delà des connaissances techniques ou instrumentales, la diplômée et le diplômé devront bien comprendre le contexte et la réalité du milieu dans lequel ils auront à exercer leurs compétences. À ce titre, le rôle des sciences sociales est indéniable. «Sans d'importantes adaptations institutionnelles, il n'y a pas à attendre des nouvelles technologies des gains de productivité substantiels. Or, c'est de l'usage que nous saurons faire des sciences sociales et humaines que dépend, dans une large mesure, la régulation sociale du changement technologique.» (p. 12)

---

1 Leclerc, Michel (1990) Les relations université-entreprise dans le nouveau contexte économique, MESS, document inédit.

## Des avis d'employeuses et d'employeurs

Pour terminer, voici quelques souhaits exprimés par un groupe d'importants employeurs et employeuses québécois concernant la formation des diplômées et des diplômés.

- On souhaite que les formations deviennent davantage multidisciplinaires, surtout au deuxième cycle, mais aussi au premier cycle. Ici le rôle des sciences sociales pourrait être déterminant.
- Il faut ouvrir davantage les diplômées et les diplômés aux réalités sociales des entreprises.
- Le multiculturalisme devient une réalité importante à considérer pour l'avenir. Voilà un fait incontournable.
- Il serait souhaitable de rapprocher les gens de sciences humaines (formateurs et en formation) des milieux de pratique.
- La dichotomie «formation générale / formation spécialisée» n'est pas une bonne piste. Il faut baigner l'individu dans le milieu.
- Il serait opportun de créer des groupes de travail formés d'universitaires et d'employeuses et employeurs pour confirmer la pertinence des programmes d'études.
- L'enseignement coopératif peut être utile pour la formation des individus. La formation coopérative est un exemple d'un éventuel mécanisme de jonction efficace entre le monde du travail et la formation. Toutefois, ce mécanisme constitue un moyen efficace d'entrer sur le marché du travail, il ne permet pas aux employeuses et employeurs d'intervenir dans un processus de formation continue. Il faudrait à ce titre trouver d'autres avenues.

Comme on peut le constater et ce, bien que l'on sache déjà à ce jour beaucoup de choses sur l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés de premier cycle universitaire, il reste encore beaucoup de zones grises et surtout, il y a résolument place pour le changement.

# BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, André, **La Relation entre la formation et l'emploi chez les diplômés des sciences sociales**, Montréal, Document réalisé pour le Comité de l'Étude sectorielle en sciences sociales, novembre 1987, 354 pages.

AUDET, Marc, **Qu'advient-il des diplômés et diplômées universitaires? La promotion de 1985, 19 secteurs disciplinaires, 92 disciplines**, Québec, Les Publications du Québec, 1989, 423 pages.

CARRIER, Gaby, DEBLOIS, Claude, LAFORCE, Louise, PERRON, Madeleine, TROTTIER, Claude, **Relance Laval, Formation universitaire et insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval, Promotion de 1986, Premier cycle**, Québec, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, février, 1990, 641 pages.

CHOUINARD, Damien, HAMEL, Claude, DELISLE, Mario, **Que sont-ils devenus?**, Montréal, Enquête auprès des diplômés (1er et 2e cycles) de l'Université de Montréal Promotion 1989, Université de Montréal, Services aux étudiants, Service d'orientation et de consultation psychologique, 1990, 285 pages + annexe.

CLARK, Warren, LAING, Margaret, RECHNITZER, Edith, **La promotion de 1982 Rapport sommaire de l'Enquête nationale de 1984 auprès des diplômés de 1982**, Secrétariat d'état et Statistique Canada, 1986.

CLARK, Warren, **La promotion de 1982 : second regard Compendium des résultats du Suivi de 1987 mené auprès des diplômés de 1982 et comparaisons avec l'enquête nationale de 1984**, Statistique Canada et Emploi et Immigration Canada, 1989/1991.

COLLINS, Randall, **Credential Society**,an historical sociology of education and stratification, Academic Press, New-York, 1979, 222 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, **Étude sectorielle en sciences Sociales**, Rapport préliminaire, Annexe, préparé par Le Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales, Québec, Gouvernement du Québec, avril 1988, 499 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, **Étude sectorielle en sciences Sociales**, Rapport préliminaire, préparé par Le Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales, Québec, Gouvernement du Québec, avril 1988, 303 pages.

ÉCOLE DE TECHNOLOGIE SUPÉRIEURE, **Relance des diplômés de l'École de technologie supérieure 90**, (Questionnaire), Québec, Université du Québec, 22 pages.

ÉCOLE POLYTECHNIQUE, **Enquête sur les Diplômés du premier cycle de 1987-1988,** Québec, Services aux Étudiants, février 1990, 137 pages + questionnaire.

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, **Emploi-Avenir, Perspectives professionnelles jusqu'à 1995,** Édition 1988-1989, Volume I, Ce que sont devenus les nouveaux diplômés, Système de projections des professions au Canada, 393 pages.

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, **Emploi-Avenir, Perspectives professionnelles jusqu'à 1995,** Édition 1988-1989, Volume II, Perspectives professionnelles, Système de projections des professions au Canada, 385 pages.

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, **Emploi-Avenir-Québec, Perspectives professionnelles jusqu'à 1993,** Édition 1987-1988, Direction des services économiques, Système de projections des professions au Canada, 89 pages + partie II.

FEUVRIER, Pierre, **Relance auprès des diplômés du baccalauréat, Promotions 1986-1987 à 1987-1988,** Fiches par programme d'études, Québec, août 1990, 123 pages.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, **Relance à l'Université, 1984,** Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Direction de la planification et du développement,1986, 84 pages.

PAGEAU, Danielle, **«Qu'advient-il des diplômés et diplômées universitaires?»,** Analyse de la Relance du Mess, promotion 1985, Volet I, Les détentrices et détenteurs d'un baccalauréat, Québec, Service de la recherche institutionnelle, Vice-présidence à la planification, Université du Québec, janvier 1991, 41 pages.

PARÉ, Isabelle, Les ponts d'entraide de 13 futurs ingénieurs, **Le Devoir**, vendredi 26 avril 1991, page B-1.

RUSH, James C., EVERS, Frederick T., **Making the match, Canada's University, Graduates and Corporate Employers,** Ontario, Corporate-Higher Education Forum 1986, 1986, 73 pages.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA, **Profil de l'enseignement supérieur au Canada, Édition 1990,** Direction de la Recherche et de la Promotion de l'éducation, Aide à l'Éducation, Québec, décembre 1990, 51 pages.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA, **Profil de l'enseignement supérieur au Canada, Édition 1988-1989**, Direction de la recherche et de la statistique, Secteur de l'Aide à l'éducation, Québec, avril 1989, 68 pages.

TREMBLAY, Marc, **Des cheminements scolaires et de l'insertion professionnelle : préoccupations de pistes de recherche,** Communication présentée à un séminaire du Groupe de Recherche sur l'Enseignement Supérieur, février 1991.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, **Relance 1990 auprès des diplômés de 1988,** Québec, Services aux étudiants, Psychologie et orientation, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, novembre 1990, 237 pages.

## Annexe 1

### Tableau 1

**Répartition des diplômées et diplômés et taux de féminité selon le secteur disciplinaire**
Promotion de 1985

| | Hommes (N) | Femmes (N) | Total (N) | Total (%) | Taux de féminité (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 829 | 1 428 | 2 257 | 10,3 | 63,3 |
| Sciences pures | 903 | 563 | 1 466 | 6,7 | 38,4 |
| Sciences appliquées | 2 524 | 568 | 3 092 | 14,0 | 18,4 |
| Sciences humaines | 2 521 | 2 792 | 5 313 | 24,1 | 52,6 |
| Sciences de l'éducation | 880 | 2 410 | 3 290 | 14,9 | 73,3 |
| Sciences de l'administration | 2 679 | 1 796 | 4 475 | 20,3 | 40,1 |
| Arts | 339 | 599 | 938 | 4,3 | 63,9 |
| Lettres | 294 | 892 | 1 186 | 5,4 | 75,2 |
| **Ensemble** | **10 932** | **11 158** | **22 090** | **100,0** | **50,5** |

Tableau 2

**Situation des diplômées et diplômés, deux ans après l'obtention du baccalauréat**
Promotion de 1985 (nombres absolus)

| | Aux études | | | Inactifs | | | En emploi | | | En recherche d'emploi | | | Total | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total |
| Sciences de la santé | 104 | 127 | 232 | 6 | 37 | 42 | 710 | 1 232 | 1 942 | 9 | 32 | 41 | 829 | 1 428 | 2 258 |
| Sciences pures | 350 | 213 | 561 | 16 | 13 | 29 | 488 | 295 | 783 | 50 | 42 | 92 | 905 | 563 | 1 466 |
| Sciences appliquées | 208 | 49 | 258 | 19 | 18 | 38 | 2 209 | 472 | 2 681 | 87 | 29 | 116 | 2 524 | 568 | 3 093 |
| Sciences humaines | 606 | 580 | 1 187 | 49 | 143 | 194 | 1 699 | 1 811 | 3 509 | 166 | 257 | 424 | 2 520 | 2 791 | 5 315 |
| Sciences de l'éducation | 66 | 126 | 192 | 9 | 93 | 102 | 724 | 1 930 | 2 654 | 82 | 259 | 341 | 881 | 2 408 | 3 289 |
| Sciences de l'administration | 150 | 110 | 260 | 32 | 38 | 67 | 2 349 | 1 529 | 3 877 | 150 | 119 | 270 | 2 681 | 1 795 | 4 474 |
| Arts | 59 | 93 | 153 | 15 | 34 | 50 | 218 | 357 | 576 | 46 | 115 | 160 | 339 | 599 | 939 |
| Lettres | 72 | 191 | 262 | 3 | 22 | 26 | 198 | 612 | 810 | 21 | 67 | 88 | 294 | 892 | 1 186 |
| **Ensemble** | **1 563** | **1 473** | **3 048** | **153** | **402** | **552** | **8 611** | **8 339** | **16 970** | **609** | **950** | **1 536** | **10 936** | **11 151** | **22 107** |

**Situation des diplômées et diplômés, deux ans après l'obtention du baccalauréat**
Promotion de 1985 (proportions)

| | Aux études | | | Inactifs | | | En emploi | | | En recherche d'emploi | | | Total | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total |
| Sciences de la santé | 12,5 | 8,9 | 10,3 | 0,7 | 2,6 | 1,9 | 85,6 | 86,3 | 86,0 | 1,1 | 2,3 | 1,8 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences pures | 38,7 | 37,8 | 38,3 | 1,8 | 2,3 | 2,0 | 54,0 | 52,4 | 53,4 | 5,5 | 7,5 | 6,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences appliquées | 8,3 | 8,6 | 8,3 | 0,8 | 3,3 | 1,2 | 87,5 | 83,1 | 86,7 | 3,5 | 5,1 | 3,7 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences humaines | 24,1 | 20,8 | 22,3 | 1,9 | 5,1 | 3,7 | 67,4 | 64,9 | 66,0 | 6,6 | 9,2 | 8,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'éducation | 7,5 | 5,2 | 5,8 | 1,1 | 3,9 | 3,1 | 82,2 | 80,1 | 80,7 | 9,3 | 10,8 | 10,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'administration | 5,6 | 6,1 | 5,8 | 1,2 | 2,1 | 1,5 | 87,6 | 85,2 | 86,7 | 5,6 | 6,6 | 6,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Arts | 17,5 | 15,5 | 16,3 | 4,5 | 5,7 | 5,3 | 64,5 | 59,7 | 61,3 | 13,5 | 19,1 | 17,1 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Lettres | 24,5 | 21,4 | 22,1 | 1,0 | 2,5 | 2,2 | 67,3 | 68,6 | 68,3 | 7,2 | 7,5 | 7,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| **Ensemble** | **14,3** | **13,2** | **13,8** | **1,4** | **3,6** | **2,5** | **78,7** | **74,8** | **76,8** | **5,6** | **8,4** | **6,9** | **100,0** | **100,0** | **100,0** |

## Tableau 3

**Taux de chômage chez les diplômées et diplômés deux ans après l'obtention du baccalauréat, par secteur disciplinaire**

Promotion de 1985

| | Hommes | | Femmes | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | (N) | (%) | (N) | (%) | (N) | (%) |
| Sciences de la santé | 9 | 1,3 | 32 | 2,5 | 41 | 2,1 |
| Sciences pures | 50 | 9,3 | 42 | 12,5 | 92 | 10,5 |
| Sciences appliquées | 87 | 3,8 | 29 | 5,8 | 116 | 4,1 |
| Sciences humaines | 166 | 8,9 | 257 | 12,4 | 424 | 10,8 |
| Sciences de l'éducation | 82 | 10,2 | 259 | 11,8 | 341 | 11,4 |
| Sciences de l'administration | 150 | 6,0 | 119 | 7,2 | 270 | 6,5 |
| Arts | 46 | 17,3 | 115 | 24,3 | 160 | 21,8 |
| Lettres | 21 | 9,6 | 67 | 9,8 | 88 | 9,8 |
| Ensemble | 609 | 6,6 | 938 | 10,1 | 1 536 | 8,3 |

# Tableau 4

**Placement à temps plein ou à temps partiel chez les diplômées et diplômés deux ans après l'obtention du baccalauréat, par secteur disciplinaire**
Promotion de 1985 (nombres absolus)

| | Temps plein | | | Temps partiel | | | Total en emploi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total |
| Sciences de la santé | 698 | 1 091 | 1 789 | 13 | 140 | 153 | 711 | 1 231 | 1 942 |
| Sciences pures | 459 | 254 | 713 | 29 | 42 | 70 | 487 | 296 | 783 |
| Sciences appliquées | 2 101 | 483 | 2 643 | 28 | 9 | 38 | 2 209 | 472 | 2 681 |
| Sciences humaines | 1 566 | 1 580 | 3 145 | 133 | 230 | 364 | 1 699 | 1 810 | 3 509 |
| Sciences de l'éducation | 613 | 1 369 | 1 983 | 109 | 562 | 670 | 722 | 1 931 | 2 653 |
| Sciences de l'administration | 2 302 | 1 487 | 3 789 | 45 | 44 | 89 | 2 347 | 1 531 | 3 878 |
| Arts | 151 | 241 | 392 | 67 | 116 | 183 | 218 | 357 | 575 |
| Lettres | 176 | 494 | 670 | 22 | 118 | 140 | 198 | 612 | 810 |
| **Ensemble** | **8 177** | **7 082** | **15 234** | **439** | **1 270** | **1 714** | **8 616** | **8 332** | **16 948** |

**Placement à temps plein ou à temps partiel chez les diplômées et diplômés deux ans après l'obtention du baccalauréat, par secteur disciplinaire**
Promotion de 1985 (proportions)

| | Temps plein | | | Temps partiel | | | Total en emploi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total |
| Sciences de la santé | 98,1 | 88,6 | 92,1 | 1,9 | 11,4 | 7,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences pures | 94,3 | 85,9 | 91,1 | 5,7 | 14,1 | 8,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences appliquées | 98,7 | 98,2 | 98,6 | 1,3 | 1,8 | 1,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences humaines | 92,2 | 87,3 | 89,6 | 7,8 | 12,7 | 10,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'éducation | 84,9 | 70,9 | 74,7 | 15,1 | 29,1 | 25,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'administration | 98,1 | 97,1 | 97,7 | 1,9 | 2,9 | 2,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Arts | 69,1 | 67,5 | 68,1 | 30,9 | 32,5 | 31,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Lettres | 89,1 | 80,8 | 82,7 | 10,9 | 19,2 | 17,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| **Ensemble** | **94,9** | **84,8** | **89,9** | **5,1** | **15,2** | **10,1** | **100,0** | **100,0** | **100,0** |

# Tableau 5

**Placement dans un emploi permanent ou temporaire**
**Deux ans après l'obtention du baccalauréat, par secteur disciplinaire**
Promotion de 1985 (nombres absolus)

| | Emploi permanent | | | Emploi temporaire | | | Total en emploi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total |
| Sciences de la santé | 569 | 932 | 1 501 | 142 | 296 | 438 | 711 | 1 228 | 1 939 |
| Sciences pures | 357 | 192 | 549 | 130 | 104 | 234 | 487 | 296 | 783 |
| Sciences appliquées | 1 895 | 409 | 2 304 | 314 | 62 | 376 | 2 209 | 472 | 2 681 |
| Sciences humaines | 1 224 | 1 217 | 2 441 | 473 | 592 | 1 065 | 1 698 | 1 809 | 3 506 |
| Sciences de l'éducation | 414 | 1 002 | 1 415 | 303 | 918 | 1 221 | 717 | 1 919 | 2 636 |
| Sciences de l'administration | 2 131 | 1 344 | 3 475 | 216 | 185 | 401 | 2 347 | 1 529 | 3 876 |
| Arts | 137 | 206 | 343 | 77 | 151 | 227 | 213 | 357 | 570 |
| Lettres | 129 | 452 | 580 | 69 | 160 | 230 | 198 | 612 | 810 |
| **Ensemble** | **6 901** | **5 846** | **12 748** | **1 706** | **2 497** | **4 203** | **8 607** | **8 344** | **16 951** |

**Placement dans un emploi permanent ou temporaire**
**Deux ans après l'obtention du baccalauréat, par secteur disciplinaire**
Promotion de 1985 (proportions)

| | Emploi permanent | | | Emploi temporaire | | | Total en emploi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total |
| Sciences de la santé | 80,0 | 73,9 | 77,4 | 20,0 | 26,1 | 22,6 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences pures | 73,3 | 64,9 | 70,1 | 26,7 | 35,1 | 29,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences appliquées | 85,8 | 86,8 | 86,0 | 14,2 | 13,2 | 14,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences humaines | 72,1 | 67,3 | 69,6 | 27,9 | 32,7 | 30,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'éducation | 57,7 | 52,2 | 53,7 | 42,3 | 47,8 | 46,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'administration | 90,8 | 87,9 | 89,7 | 9,2 | 12,1 | 10,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Arts | 64,1 | 57,8 | 60,1 | 35,9 | 42,2 | 39,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Lettres | 64,9 | 73,8 | 71,6 | 35,1 | 26,2 | 28,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| **Ensemble** | **80,2** | **70,1** | **75,2** | **19,8** | **29,9** | **24,8** | **100,0** | **100,0** | **100,0** |

## Tableau 6

**Moment du placement, par secteur disciplinaire**
Promotion de 1985 (nombres absolus)

| | Avant la fin des études | | | Après la fin des études | | | Total en emploi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total |
| Sciences de la santé | 216 | 319 | 535 | 493 | 912 | 1 406 | 710 | 1 231 | 1 941 |
| Sciences pures | 72 | 37 | 109 | 415 | 258 | 673 | 487 | 294 | 781 |
| Sciences appliquées | 431 | 100 | 531 | 1 776 | 372 | 2 148 | 2 207 | 472 | 2 679 |
| Sciences humaines | 322 | 311 | 633 | 1 372 | 1 485 | 2 857 | 1 694 | 1 796 | 3 490 |
| Sciences de l'éducation | 278 | 427 | 705 | 442 | 1 496 | 1 938 | 720 | 1 923 | 2 643 |
| Sciences de l'administration | 762 | 422 | 1 184 | 1 582 | 1 106 | 2 688 | 2 344 | 1 528 | 3 872 |
| Arts | 54 | 59 | 113 | 163 | 297 | 460 | 217 | 356 | 573 |
| Lettres | 47 | 94 | 141 | 150 | 517 | 667 | 197 | 610 | 808 |
| Ensemble | 2 222 | 1 857 | 4 079 | 6 389 | 6 482 | 12 871 | 8 611 | 8 339 | 16 950 |

**Moment du placement, par secteur disciplinaire**
Promotion de 1985 (proportions)

| | Avant la fin des études | | | Après la fin des études | | | Total en emploi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total |
| Sciences de la santé | 30,5 | 25,9 | 27,6 | 69,5 | 74,1 | 72,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences pures | 14,8 | 12,5 | 13,9 | 85,2 | 87,5 | 86,1 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences appliquées | 19,5 | 21,2 | 19,8 | 80,5 | 78,8 | 80,2 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences humaines | 19,0 | 17,3 | 18,1 | 81,0 | 82,7 | 81,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'éducation | 38,6 | 22,2 | 26,7 | 61,4 | 77,8 | 73,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sciences de l'administration | 32,5 | 27,6 | 30,6 | 67,5 | 72,4 | 69,4 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Arts | 24,8 | 16,6 | 19,7 | 73,2 | 83,4 | 80,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Lettres | 24,0 | 15,4 | 17,5 | 76,0 | 84,6 | 82,5 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Ensemble | 23,8 | 22,3 | 24,1 | 74,2 | 77,7 | 75,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

# CHAPITRE IV

## RESUMÉ DES COMMENTAIRES FORMULÉS A LA TABLE-RONDE À LA SUITE DE LA PRÉSENTATION DES COMMUNICATIONS

**Nadia Assimopoulos**
Vice-Rectorat à la recherche et à l'enseignement
Université de Montréal

**Miala Diambomba**
Département d'Administration et politique scolaires,
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

**Yvon Lussier**
Bureau de la recherche institutionnelle
Université du Québec à Montréal

**Intervention de Madame Nadia Assimopoulos**

Madame Assimopoulos, du Vice-rectorat à la recherche et à l'enseignement de l'Université de Montréal, est intervenue la première. Elle note d'abord qu'en ce qui concerne la relation formation-emploi, il faut tenir compte de la diversité des institutions qui n'ont pas tous des besoins identiques au regard de la Relance de leurs diplômées et diplômés. Cela expliquerait, entre autres, pourquoi les indicateurs ne sont pas standardisés d'une institution à l'autre, et pourquoi les opérations de Relance dans les diverses institutions se déroulent à des moments différents.

Elle note ensuite qu'en ce qui concerne la satisfaction par rapport à l'emploi, on constate que c'est le fait d'avoir trouvé un emploi qui mesure d'abord la satisfaction des diplômées et diplômés, et non la nature de l'emploi ni la correspondance entre le contenu de la discipline ou de la formation reçue avec la situation qu'ils occupent. Cela ne signifie pas que l'étudiante ou l'étudiant ne soit pas satisfait de la formation qu'il a reçuE. Il est crucial, néanmoins, que les universités rejoignent leurs diplômées et diplômés pour analyser plus à fond leurs perceptions sur l'enseignement reçu par rapport au contenu et à la qualité de la formation.

D'un autre côté, le message reçu au vice-rectorat à la recherche de la part des employeurs est que les étudiantes et les étudiants de premier cycle sont excessivement spécialisés et qu'ils n'ont pas reçu suffisamment de formation fondamentale. Les employeurs seraient plus intéressés par des gens possédant une formation de base dans leur discipline mais aussi une formation plus élargie qui leur permettrait de faire face aux réalités interdisciplinaires. Les employeurs semblent également dire que la progression de l'individu au sein d'une firme dépend des habiletés qu'il développe, non pas à partir des connaissances très pointues dans sa spécialité mais de ses connaissances plus générales ainsi que des aptitudes d'analyse ou de synthèse.

À l'Université de Montréal, ces prises de conscience ont amené les personnes responsables à établir des études de premier cycle qui concilient formation fondamentale et ouverture aux enseignements d'autres disciplines. Ainsi, un programme d'études est conçu comme

un système intégré de formation où l'acquisition des outils conceptuels et méthodologiques ainsi que l'apport de connaissances d'autres champs d'études s'ajoutent à l'acquisition des connaissances proprement disciplinaires pour constituer les éléments essentiels de l'objectif de formation. Cela a amené l'université à amorcer un processus de réforme des programmes ( contenu, cheminements scolaires, possibilités d'emploi, etc.) dans certaines disciplines très spécialisées (aménagment, éducation physique, médecine vétérinaire, médecine, etc.).

Sur le plan des cheminements des étudiants, on a beaucoup parlé de transfert des diplômées et diplômés d'une discipline vers une autre discipline (baccalauréat dans un domaine vers une maîtrise dans un autre domaine ou vers un autre baccalauréat, etc.). À l'Université de Montréal, on a évalué en partie l'ampleur de ce phénomène à partir des fichiers cohorte de diplômées et diplômés et on a observé que de toutes les personnes diplômées de premier cycle de l'université qui se réinscrivent à l'Université de Montréal, 75% vont au deuxième cycle, 13% vont chercher un certificat, 3% désirent acquérir une mineure et 7% s'inscrivent à un autre programme de baccalauréat. On n'a cependant pas établi le rapport entre chacune des disciplines (de quelle discipline part un individu pour se diriger vers quelle autre). Les données existent mais n'ont pas encore été exploitées. Ce que l'on observe généralement c'est que 74% des diplômées et diplômés d'une majeure vont chercher une mineure pour compléter leur baccalauréat ; parmi les autres, 10% veulent acquérir un certificat et 11% un diplôme de maîtrise. Ceux et celles ayant acquis une mineure ont un comportement beaucoup moins généralisable: ainsi le tiers d'entre eux choisit de faire une autre mineure, le tiers préfère opter pour un certificat et l'autre tiers se dirige vers une majeure. Quant aux personnes diplômées de maîtrise, 64% poursuivent leurs études vers le doctorat, 15% choisissent d'aller chercher un autre diplôme de maîtrise et 10% optent plutôt pour un certificat ou une autre mineure.

Au sein de l'Université de Montréal, le concept de transfert a une signification bien particulière: il caractérise le processus par lequel les étudiantes et les étudiants commencent une formation dans un programme et, après une certaine période (variable selon les individus) s'inscrivent dans un autre programme, soit au sein du même département, soit au sein de la même faculté ou encore au sein d'une autre fa-

culté. Ce phénomène est responsable de 20% de l'attrition[1] au sein de l'institution.

Un autre élément de réflexion a trait aux possibilités d'entrer sur le marché du travail , et ce, principalement pour les disciplines contingentées, généralement accréditées par des organismes professionnels. Il existe une étroite corrélation entre le contingentement d'une discipline, le contrôle des organismes professionnels, la persévérance aux études, la diplomation et l'intégration sur le marché du travail. Il y a toutefois des différences d'une discipline à une autre. Par exemple dans le domaine de la santé: en médecine, il y a peu d'attrition (4/163) alors qu'à l'intérieur d'autres disciplines du même domaine l'attrition est beaucoup plus forte. Dans d'autres disciplines contingentées comme en psychologie, l'attrition se situe autour de 40%, en psychoéducation elle est de 47% alors qu'en droit elle se situe autour de 27%. Parallèlement, il est difficile d'établir une relation avec la cote Z parce qu'il est loin d'être évident que ce sont les candidates et les candidats avec une cote Z inférieure qui quittent la discipline; dans certaines disciplines il semble même que ce soit le contraire qui se produise. C'est un autre aspect qui plaide en faveur de la nécessité de faire des analyses par discipline.

Pour terminer, soulignons qu'il est important de reconnaître que le phénomène d'attrition constitue, par son ampleur, un problème sérieux dont on connaît mal les déterminants d'ordre social, économique, psychologique ou institutionnel. La définition de ces facteurs permettrait sans doute aux institutions d'intervenir de façon plus efficace pour augmenter le taux de persévérance aux études.

---

1 **attrition**: élimination par échec, par plagiat, transfert d'un programme à un autre sans diplomation, interruption et abandon.

**Intervention de Monsieur Yvon Lussier**

Yvon lussier, du Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM est intervenu par la suite. Son intervention a porté sur les quatre considérations suivantes:

- les études sur des questions comme celles abordées au cours de cet atelier doivent contribuer à résoudre des problèmes, à défaut de quoi elles deviennent des recherches complètement futiles;

- les phénomènes étudiés ne correspondent pas à des phénomènes de «pure sociabilité»; ce ne sont pas des phénomènes «naturels». Au contraire Ce sont, le plus souvent, des résultats inattendus de décisions technocratiques les mieux intentionnées;

- les problèmes abordés, que ce soit ceux concernant les cheminements d'études, le travail pendant les études ou la relation entre la formation reçue et l'emploi après les études, ont leur source dans la qualité de la formation;

- il faut effectuer des recherches autant sur les solutions que sur les problèmes. On dispose à l'heure actuelle d'une quantité effarante de renseignements par rapport à ceux dont on disposait il y a quelques années alors qu'il a fallu prendre des décisions majeures. À l'heure actuelle, les données documentent suffisamment la nature des problèmes pour entreprendre la recherche de solutions. Il faut présenter des propositions de solution le plus rapidement possible pour pouvoir mieux les tester, les évaluer et les documenter.

Pour favoriser le succès dans les études et le succès professionnel des diplômées et diplômés, quatre pistes de solution sont évoquées.

**Premièrement: il faut mettre en place, par les politiques et les règlements appropriés, les conditions nécessaires à une formation de qualité.**

Les politiques gouvernementales de financement des études, particulièrement celles liées aux prêts et bourses, ont largement contribué à réduire les contraintes entourant les conditions inhérentes à la poursuite d'une formation de qualité. C'est pourquoi il faut revenir au sens initial que la réforme de l'éducation a donné à l'accessibilité. Dans la conception qui régnait alors, l'accessibilité renvoyait à l'obligation de l'État de supporter ceux et celles qui ont le talent et la volonté nécessaires pour réussir des études universitaires. Cette obligation de l'État a évidemment des limites; elles tiennent à sa capacité de payer, à l'obligation de traiter équitablement tous ses citoyens et, bien sûr, aux conditions mêmes qui créent son obligation soit le talent et la volonté des étudiantes et étudiants. Or, lorsque ces deux conditions sont réunies, les études universitaires ont une durée définie. Ce n'est plus le cas. On assiste depuis une quinzaine d'années à un allongement systématique de la durée des études en même temps que progresse la proportion des étudiantes et étudiantes qui ont un emploi à l'extérieur de l'université pendant l'année scolaire et que le nombre d'heures qu'ils y consacrent s'accroît. Les politiques de bourse doivent fixer un nombre maximal de sessions d'études pendant lesquelles les étudiantes et les étudiants pourront bénéficier du régime des prêts et bourses. Il en est de même des politiques de financement des universités qui devraient fixer des limites au financement accordé pour une même personne, tant au premier cycle qu'aux études avancées.

Si l'État prenait ces décisions, cela forcerait les universités à faire ce qu'elles auraient dû faire pour des raisons pédagogiques. L'apprentissage d'habiletés intellectuelles exige l'intensité de l'apprentissage. Par ailleurs, un support pédagogique adéquat passe par la stabilité des groupes d'étudiantes et d'étudiants. Sans cette stabilité il ne peut se former de communauté étudiante favorisant la collaboration et le support mutuel entre étudiantes et étudiants. Sans cette stabilité il ne peut s'organiser de concertation entre les professeurs, laquelle est nécessaire à l'évaluation continue du progrès des étudiantes et des étudiants et à la mise en oeuvre d'un encadrement minimal. Les

universités devraient donc réviser en profondeur leurs règlements d'études afin de définir des régimes d'études réels, d'abolir les périodes de magasinage de cours, du moins pendant une bonne partie du programme, d'abolir la possibilité d'abandonner des cours sans remboursement de frais de scolarité et sans mention au dossier scolaire (abandon autorisé), de rétablir les examens de reprise.

Ces modifications créeraient les conditions d'une formation de plus grande qualité. Elles ont cependant d'autres intérêts pour la société. Il s'agit en effet d'économies de plusieurs centaines de millions de dollars dans le financement des collèges[1] et des universités, dans le financement du régime des prêts et bourses et dans le fiancement de régimes sociaux. En effet, sur le plan social, de telles décisions libéreraient rapidement de nombreux emplois que pourraient occuper les personnes assistées sociales et chômeuses les moins instruites. De plus, la société échangerait de nombreuses années de travail d'une main-d'oeuvre non qualifiée pour un nombre égal d'années de travail professionnel et expérimenté.

**Deuxièmement: il faut mettre sur pied les mécanismes nécessaires à la détermination des besoins de main-d'oeuvre qualifiée.**

A cet égard, les universités ont fait preuve de peu d'habiletés et sont demeurées très timides. Le cas des secteurs de l'aéronautique, de la mode et de l'électrochimie en sont des illustrations éloquentes. Ce manque d'agressivité des institutions d'enseignement et de recherche dans ces domaines continuera probablement à avoir les conséquences désastreuses que l'on observe. Il faut donc que les universités soient beaucoup plus alertes dans la définition de ces besoins si on veut assurer le succès professionnel des diplômées et diplômés et la contribution des universités québécoises au développement du Québec.

---

1 Pour les collèges, les décisions relatives au régime d'étude relèvent du MESS.

**Troisièmement: les universités doivent se donner des méthodes beaucoup plus rigoureuses d'élaboration des programmes en fonction des exigences les plus actuelles des pratiques professionnelles, scientifiques et artistiques.**

Malheureusement, les programmes d'études universitaires demeurent trop souvent le fruit de compromis purement politiques entre des conceptions disciplinaires divergentes, le résultat de compromis entre des «goûts» d'enseigner ce que l'on connaît le mieux et ce qui correspond souvent aux recherches poursuivies, le résultat d'un processus de sédimentation historique par ajouts successifs de cours dont il est difficile de retracer la logique. Ce qui est sûr, c'est que les programmes universitaires sont rarement le résultat d'une démarche empirique reposant sur:

- **la description** exhaustive des gestes, des tâches, des fonctions, des responsabilités auxquelles on veut préparer ;

- **l'induction** des connaissances et des attitudes impliquées dans ces pratiques;

- **la définition** des connaissances et des attitudes qui doivent être acquises dans le cadre des activités d'un programme;

- **l'ordonnancement** des connaissances à acquérir;

- **la détermination** des méthodes et des supports les plus efficaces permettant de les acquérir;

- **la conception** de l'évaluation qui permettra de vérifier l'opportunité des objectifs retenus et leur atteinte. A ce titre, les Relances actuelles faites par le ministère et les universités reflètent bien, par leur imprécision même, l'état de l'art de l'élaboration des programmes.

**Quatrièmement: la formation de professionnelles et professionnels qui exercent avec compétence la profession apprise, nécessite que cette formation soit donnée par des personnes ayant personnellement pratiqué la profession à laquelle ils veulent former.**

Ce n'est évidemment pas la seule condition qui doit être posée aux professeures et professeurs. Ils doivent avoir entre autres la capacité de communiquer leurs connaissances (on doit noter que peut d'universités investissent sur le développement de cette capacité de leur personnel enseignant) et de développer de nouvelles connaissances. Mais sans une connaissance intime de la pratique professionnelle à laquelle on veut préparer, il sera toujours dangereux de préparer effectivement à la pratique professionnelle que l'on connaît le mieux: celle de professeure ou professeur d'université.

## Intervention de Monsieur Miala Diambomba

Les textes qui ont été préparés pour l'atelier sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants des Universités du Québec, sont riches en information. Ils permettent notamment d'avoir une vue d'ensemble sur l'évolution des effectifs dans les universités québécoises, sur les changements apparus dans les modes de fréquentation, ainsi que sur la situation des personnes diplômées après leur formation.

Cependant, plusieurs questions demeurent toujours sans réponse. Aux fins de la discussion, j'ai relevé certaines de ces questions, le but de l'exercice étant toujours de présenter l'état de la situation.

### Cheminements scolaires

Les documents présentés sur les cheminements scolaires donnent un aperçu assez juste du profil de l'étudiante ou de l'étudiant universitaire québécois. Ils montrent la répartition des clientèles à temps plein et à temps partiel, les taux de diplomation, et certaines des caractéristiques sociodémographiques de cette population.

De plus, ces données font état de deux phénomènes importants associés à la fréquentation scolaire: l'interruption des études et l'abandon universitaire. Toutefois, on dispose de peu d'information sur ces deux phénomènes parce que, malgré leur importance, ils sont peu étudiés au Québec.

Parmi les questions que l'on pourrait se poser pour en arriver à une meilleure compréhension de ces phénomènes il y a les suivantes

a) Y-a-il une interaction entre les deux phénomènes ? En d'autres termes, l'abandon signifie-t-il un départ plus ou moins définitif, comme c'est le cas au secondaire, ou s'agit-il plutôt d'une interruption, auquel cas, il n'y aurait pas de différence entre les deux sous-populations ? S'il s'agit d'une interruption, quelles en sont les causes ? S'agit-il d'une stratégie de financement des études ? On pourrait penser, par exemple, qu'en alternant les périodes d'études avec les périodes de travail à temps partiel, les coûts d'opportunité sont réduits.

b) Si les deux phénomènes ne sont pas liés, cela veut dire que les personnes quittant l'université ne reviennent pas. Dans ce cas, plusieurs questions demeurent en suspens: Que deviennent ces personnes ? Occupent-elles des emplois correspondant à leurs compétences ? Peut-on supposer, par exemple, que, dans la mesure où les marchés d'emplois sont pyramidaux, le niveau atteint à l'université correspond à une insertion sur le marché de l'emploi conforme au degré de formation ? Si c'est le cas, on ne peut que s'étonner qu'il y ait «sur-formation» pour la plupart de ceux qui demeurent dans le système universitaire par rapport aux emplois disponibles. Dans l'hypothèse où les personnes qui abandonnent s'insèrent sur le marché de l'emploi à des échelons qui correspondent à leurs compétences, l'abandon universitaire ne peut être considéré comme un coût, dans le sens où on en parle au secondaire.

C'est, à mon avis lorsque l'on trouvera des réponses à ce type de questions que l'on pourra saisir l'incidence réelle de ces phénomènes, tant sur le plan individuel que social.

Une troisième dimension touchant les cheminements universitaires a été peu abordée. Il s'agit de la question des effectifs étrangers. Même avec l'augmentation des frais de scolarité, on peut penser que les universités québécoises continueront d'accueillir un nombre important d'étudiantes et d'étudiants étrangers à cause de leur spécificité dans le contexte mondial. En effet, tout en étant situées en Amérique du Nord, elles ont la particularité d'être francophones. Au regard de ce phénomène on pourrait se demander si des changements sont intervenus dans le type de clientèle attirée ? Comment ces étudiants affectent-ils les cheminements dans les universités d'accueil ? Voilà d'autres questions qui méritent d'être étudiées.

**La problématique du partage du temps études-travail**

Les données qui nous ont été présentées fournissent un aperçu intéressant du phénomène de partage du temps études-travail. Elles ont fait ressortir le fait que même s'il ne s'agit pas d'un phénomène complètement nouveau en Amérique du Nord, il semble s'être accentué au cours des dernières années. La recherche faite à l'UQUAM donne une bonne description du profil des étudiantes et étudiants qui travaillent pendant leurs études. En se limitant à la description, elle soulève un

certain nombre de questions restées sans réponses, notamment celles-ci:

a) Pourquoi les étudiantes et les étudiants célibataires sont-ils plus nombreux à exercer un emploi pendant les études que ceux qui sont mariés ? Est-ce parce qu'un des membres du couple finance les études de l'autre (celui ou celle qui étudie) comme on l'a quelque fois constaté aux Etats-Unis ?

b) Pourquoi les étudiantes et les étudiants habitant chez les parents sont-ils plus nombreux à travailler pendant les études que ceux qui habitent avec leur conjoint ?

c) Pourquoi les étudiantes et les étudiants qui retournent aux études travaillent-ils moins pendant les études que les autres ? Seraient-ils moins nombreux à travailler parce que bénéficiant d'autres sources de revenus (sabbatique, employeur,...) ?

d) Les étudiantes et les étudiants qui travaillent croient majoritairement qu'il est difficile de trouver un emploi. Toutefois, lorsqu'ils travaillent, ce n'est pas pour acquérir des connaissances liées à leur domaine d'études. D'ailleurs, il ne semble pas y avoir de lien direct entre le type d'emploi occupé pendant les études et celui obtenu une fois les études terminées. Selon les étudiantes et les étudiants travailleurs la motivation principale poussant au travail serait le maintien du niveau de vie et la satisfaction des besoins de subsistance. Il serait important de savoir si la situation varie selon l'origine socio-économique.

e) Les résultats des études nous apprennent aussi que les étudiantes et les étudiants travailleurs consacrent moins de temps aux études que les non-travailleurs. Mais c'est principalement sur le temps de loisirs que se manifeste la différence puisque c'est cet aspect qui est sacrifié. Quel est l'impact de cette répartition du temps sur la réussite et la durée des études ?

f) Apparemment, la charge de cours assumée par les étudiantes et les étudiants tend à diminuer. Serait-ce une conséquence du temps consacré au travail rémunéré pendant les études ?

Le travail pendant les études, en tant que stratégie de financement des études est une dimension qui n'a pas été suffisamment abordée. Toutefois cette dimension ne peut efficacement être traitée que si l'on s'intéresse aux étudiantes et étudiants à temps partiel (écartés de l'étude de Dalida Poirier) et aux abandons. En effet, il serait possible de vérifier, auprès de cette sous-population, si l'allongement du cycle d'études ne répond pas à la nécessité de minimiser les coûts d'opportunité; si tel est le cas, le travail pendant les études serait effectivement une stratégie de financement des études.

Le même problème se pose au sujet des abandons: est-ce une stratégie visant également à minimiser les coûts d'études? En alternant la fréquentation à temps plein et le travail à temps plein peut-être les coûts d'opportunité seraient-ils réduits.

**Les indicateurs de l'insertion professionnelle**

Les informations qui nous ont été présentées sur la relation formation-emploi ont fourni un tableau relativement clair sur la situation des diplômées et diplômés. Il semble que, de façon générale, la majorité des finissantes et des finissants réussissent à trouver des emplois. Certaines variations apparissent selon le sexe et selon la discipline d'études. Dans le premier cas, les femmes seraient plus susceptibles de chômer que les hommes alors que dans le deuxième cas il semble que les finissantes et les finissants des filières polyvalentes aient moins de chance de trouver un emploi que ceux des filières professionnelles. Toutefois, à long terme, la majorité des finissantes et finissants sont en situation d'emploi.

Les informations traitées sont tirées de quelques enquêtes Relances. Or les Relances soulèvent un certain nombre de questions auxquelles elles ne répondent pas toujours de façon adéquate, sans doute parce que ces opérations relèvent de diagnostics. Parmi ces questions, la plus importante est peut-être la définition même de la relation formation-emploi. En d'autres termes, qu'est-ce qui est réellement mesuré? Le fait d'avoir un emploi ? La relation entre le contenu de la formation et la teneur de l'emploi ? La satisfaction dans l'emploi? L'utilité de l'emploi ? Tous ces aspects ne mesurent pas nécessairement la même chose. À quel moment parle-t-on d'une correspondance entre la for-

mation reçue et l'emploi exercé ? Lorsqu'une ou l'ensemble de ces conditions sont remplies ?

Puisqu'il y a présomption d'une relation linéaire entre la formation et l'emploi dans ces Relances, il y a lieu de commencer par une meilleure définition de ce que devrait être cette correspondance. Est-ce qu'il s'agit de la correspondance verticale, c'est-à-dire, la détermination de niveaux particuliers dans le système d'éducation, ou s'agit-il plutôt de la correspondance horizontale, c'est-à-dire, la correspondance entre les filières de formation et les types d'emploi? Devrait-il y avoir un arbitrage entre ces deux types de correspondance ? Y a-t-il convergence entre la représentation que se font les diplômées et diplômés, les professeurs et les milieux de travail sur ce que devrait être cette correspondance ? La définition de la correspondance dépend-t-elle des filières de formation et des types d'emplois considérés?

La situation de ceux qui quittent l'université avant la fin des cycles de formation est un autre aspect qui est absent de ces Relances. Comme nous l'avons déjà dit, il pourrait s'agir de gens qui reviennent aux études. Si c'était le cas et puisqu'ils sont déjà sur le marché de l'emploi, il serait important de définir leur profil et les raisons qui les amènent à abandonner à nouveau les études. C'est un autre type d'information qui pourrait nous éclairer sur la relation formation-emploi.

Finalement, on a peu de renseignements sur les diplômées et les diplômés qui vont dans des activités indépendantes. Les Relances montrent qu'il s'agit d'un faible pourcentage (environ 7 %); néanmoins, une meilleure connaissance des caractéristiques de cette sous-population ainsi que des raisons motivant leur choix pourrait améliorer notre connaissance de la relation formation-emploi.

***Série Études et documents***

**Vol.1, 1987 (3e édition)**
**La "nouvelle" sociologie de l'éducation**
(Trottier) (80 p.) 8,00$ ☐

**Vol.2, 1987**
**Les politiques éducatives récentes au Québec** (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7$ ☐
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

**Vol.3, 1987 (2e édition 1988) (épuisé)**
**Origine et développement des structures d'éducation au Canada**
(Dubiois) ☐

**Vol.4, 1988**
**L'administration scolaire et le défi paradigmatique** (Dubiois) (305 p.) 10,00$ ☐
À l'aide du concept de paradigme, l'auteur situe l'émergence du champ d'étude de l'administration de l'éducation dans le développement des sciences sociales et formule une critique à l'égard du concept de science qui le domine présentement. S'inspirant d'une littérature récente, l'auteur explore la possibilité d'un renouveau paradigmatique de ce champ d'étude.

**Vol.5, 1988**
**L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes** (Rolland) (300 p.) 10,00$ ☐
Cette étude examine les fondements historique, théorique et méthodologique de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politique et juridique. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

**Vol.6, 1990**
**Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec** (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$ ☐
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

**Vol.7, 1990**
**Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises** (Cloutier) (83 p.) 10,00$ ☐
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en voie de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

**Vol.8, 1991**
**Les écoles françaises hors Québec** (Dubiois & Preginer) (135 p.) 10,00$ ☐
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

**Vol.9, 1991**
**Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques** (Gagnon & Beauchemin) (134 p.) 10,00$ ☐

**Vol.10, 1991**
**Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec.** (Collectif) (308 p.) 12,00 $ ☐

***Série Relance-Laval***

**Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.**

**Relance des diplômés de 1986**
Tome I - Étudiants du 1er cycle (752 p.) 20,00$ ☐
Tome II - Étudiants des 2e et 3e cycles (320 p.) 20,00$ ☐

**Relance des diplômés de 1988**
Tome I - Étudiants du 1er cycle (936 p.) 30,00$ ☐
Tome II - Étudiants des 2e et 3e cycles (390 p.) 30,00$ ☐

**DÉTACHER ET ENVOYER À**
**La librairie**
**des Presses de l'Université Laval**
**Case postale 2447, Québec**
**G1K 7P4**

---

**N.B. : AJOUTER 7% TPS au prix indiqué et 1,50$ de frais d'expédition par cahier.**

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No._____

☐ MASTER CARD No._____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation_____ Tél. :_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

## LES CAHIERS DU LABRAPS

***Série Études et recherche***

**Vol.1, No 1, 1984** — Coupon

**Les notes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi sur éducation, 1985** (110 p.) 5,00$

**Vol.1, No 2, 1984**

**Temps, temps d'apprendre et litératrice scolaires** (Malinchi)

**Vol.1, No 3, 1984**

**Le paradigme** des effets pervers et l'inéquité des chances en éducation (Amegbo)

**Vol.2, No 1, 1985**

**La formation professionnelle "longue" au secondaire: attention du milieu scolaire et du milieu du travail!** (Carrefour, Droist & Trottier) (410 p.) 9,00$

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

**Vol.2, 1987**

**Étude de projets éducatifs québécois Tome 1:** Problématiques et analyse générale (Laliberté & Robert) (304 p.) 10,00$

Cette étude est centrée sur le projet éducatif d'école locale, projet éducatif perçu comme un élément majeur de la politique du MEQ, dans la mesure où celle-ci se présente comme une invitation à développer des projets répondant aux besoins et aspirations du milieu. Le Tome 1 présente les problématique et l'analyse générale.

**Vol.2, 1987**

**Étude de projets éducatifs québécois Tome 2:** Étude de cas (Bergeron, Laliberté &Robert) (332 p.) 10,00$

Le tome 2 présente les études de cas de 13 écoles de la Région de Québec.

**Vol.4, 1987**

**Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec** (Pâtura, Laliberté & Carré) (410 p.) 10$

Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

**Vol.3, 1988**

**Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente** (Hart) (210 p.) 9,00$

L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

**Vol.5, 1989**

**La performance scolaire des étudiants du cégep: selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public** (Lefèvre, Deblois) (130 p.) 9,00$

Cette recherche compare la performance des cégépiens qui croient obtenir aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) une réussite de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à rencontrer une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

**Vol.7, 1990**

**Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo** (Dieudonné) (80 p.) 10,00$

Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

**Vol.6, 1990 (en préparation)**

**Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo** (Dieudonné) (307 p.) 12,00$

**Vol.8, 1991**

**Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits** (Lapointe) (80 p.) 10,00$

L'objectif de cet ouvrage est de rendre compte des travaux d'un atelier de recherche sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants du 1er cycle des universités du Québec.

Plusieurs études ont été réalisées sur ce thème à partir des banques de données du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, des universités, d'organismes paragouvernementaux et de Statistiques Canada, par des chercheures et des chercheurs appartenant à ces divers milieux. Il nous a paru pertinent de réunir dans cet ouvrage les éléments du bilan qui en a été fait dans le cadre de l'atelier de recherche.

Madeleine Perron est professeure au Département de psychopédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Miala Diambomba et Claude Trottier sont professeurs au Département d'administration et politique scolaires de la même faculté.